

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

JORDANNA CASTELO BRANCO

**A PRESENÇA DO DISCURSO RELIGIOSO EM UMA ESCOLA DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO MUNICÍPIO  
DE DUQUE DE CAXIAS**

Rio de Janeiro  
2012

Jordanna Castelo Branco

**A PRESENÇA DO DISCURSO RELIGIOSO EM UMA ESCOLA DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO MUNICÍPIO  
DE DUQUE DE CAXIAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, UFRJ, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Patrícia Corsino.

Rio de Janeiro  
2012

B816 Branco, Jordanna Castelo  
A presença do discurso religioso em uma escola de  
educação infantil da rede pública de ensino do Município  
de Duque de Caixas / Jordanna Castelo Branco. Rio de Janeiro, 2012.  
130 f.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Patrícia Corsino.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro.  
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

1. Educação infantil. 2. Religião nas escolas públicas. 3. Linguagem  
I. Corsino, Patrícia. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro  
Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 372.2

JORDANNA CASTELO BRANCO

BRANCO, Jordanna Castelo. A presença do discurso religioso em uma Escola de Educação Infantil da rede pública de ensino do município de Duque de Caxias. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, UFRJ, 2012.

BANCA EXAMINADORA

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Patrícia Corsino – Orientadora  
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Ana Maria Cavaliere  
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Cecília M. <sup>a</sup> Goulart  
Universidade Federal Fluminense (UFF)

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Monique Andries - Suplente  
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Maria Fernanda Nunes - Suplente  
Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Rio de Janeiro  
2012

A Deus e a todas as crianças brasileiras

*A laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, à pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas.*

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932

## *AGRADECIMENTOS*

Agradecer é um trabalho complexo. Foram muitos os que colaboraram na e para escrita desta dissertação. Lembro-me de cada uma das pessoas. A complexidade está em registrar num pequeno espaço o nome dos colaboradores diretos e indiretos. Agradeço a todos. Mas, não posso deixar de mencionar aqueles que foram ímpares ao longo deste trabalho.

À minha família, meus irmãos - Rommel, Glayds, Patrícia e Michelle - e minha mãe, por ter me transmitido sua infindável garra e coragem;

Ao Professor Luiz Antônio Cunha, por todo incentivo e apoio durante o curso de mestrado;

Às minhas companheiras Luciane Quintanilha e Djenane Freire;

A todos os meus amigos;

Às minhas amadas companheiras de pesquisa do Leduc;

Aos professores e colegas do programa de pós-graduação, em especial Vânia Fernandes, Bruna Molisani e Dione Coelho;

A todos da escola campo da pesquisa;

À Iara, Ana Emília, Eliane, Danielle Medeiro e Jô pelas orações, apoio e força durante o processo de seleção do mestrado;

À minha amada amiga e orientadora Patrícia Corsino pela paciência, mesmo diante dos meus acertos e desacertos;

E sobre tudo a Deus.

## RESUMO

BRANCO, Jordanna Castelo. A presença do discurso religioso em uma Escola de Educação Infantil da rede pública de ensino do município de Duque de Caxias. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, UFRJ, 2012.

A presente dissertação de mestrado se propõe a conhecer e analisar os discursos religiosos que circulam numa escola de Educação Infantil no município de Duque de Caxias, em que se realizou uma pesquisa qualitativa, de inspiração etnográfica, em uma turma de crianças de 5 a 6 anos de idade, no período de outubro de 2010 a agosto de 2011. Este trabalho surgiu a partir do estudo exploratório realizado na pesquisa *Infância, linguagem e escola: das políticas de livro e leitura ao letramento literário de crianças das escolas fluminenses*, no qual constatou-se a presença de discursos religiosos. Teve como suporte teórico os estudos da linguagem de Mikhail Bakhtin (1989, 1995 e 2006), os estudos sobre políticas públicas -em especial os que discutem a religião na escola pública- (Cunha, 2006, 2007, 2011; Cavaliere, 2007; Cury, 2004), sobre educação infantil (Kulhman Jr, 2001; Kramer, 2009; Corsino e Nunes, 2011), os estudos da antropologia (Geertz, 1978) e da sociologia da infância (Corsaro, 2010). Além de observações participantes, contou com conversas informais e entrevistas semiestruturadas com a diretora da escola e com as professoras da turma. O trabalho foi organizado em quatro capítulos. O primeiro aborda a justificativa do estudo; a relevância do tema para pesquisa em educação; os objetivos, divididos em geral e específico; as questões de estudo e a metodologia que subsidiou a aproximação do objeto de estudo em busca de respostas às questões levantadas. O segundo apresenta a teoria bakhtiniana de discurso que serviu de base para analisar os eventos de campo. O terceiro contextualiza as questões e tensões do ensino religioso na escola pública e traz a história da Educação Infantil e sua articulação com a presença da religião. O capítulo quatro traz a análise dos dados do campo empírico com a identificação de gêneros discursivos do domínio religiosos que circulam na escola, suas intenções e interlocutores. As observações evidenciaram a naturalização da presença de discursos religiosos na escola pública investigada, que se apresentou como difusora de um credo em detrimento de outros, desconsiderando a laicidade do espaço público e a diversidade religiosa.

Palavras-chave: linguagem e Educação Infantil- discurso religioso- escola pública e laicidade

## ABSTRACT

BRANCO, Jordanna Castelo. A presença do discurso religioso em uma Escola de Educação Infantil da rede pública de ensino do município de Duque de Caxias. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, UFRJ, 2012.

The exploratory study of the research entitled "Childhood, language and school: from books and reading policies to children literacy in the state of Rio de Janeiro schools" evidenced the presence of religious speech in a public school of childhood education in Duque de Caxias city. Based on this find, the purpose of this master dissertation was to recognize and appraise religious speech at the evaluated institution. A qualitative ethnographic research was carried out in a school group of children aged between five and six years, from October 2010 to August 2011. The language studies of Mikhail Bakhtin, public politics studies – mainly the one which discuss religion at public school, childhood education studies, anthropology studies and childhood sociology were the theoretical support. The following techniques were used: participant observation, informal conversation and semi-structured interviews with the school principal and group teachers. This work comprises four chapters. The first one presents the rationale of the study; the subject relevance for education research; general and specific aims; study questions and methodology. The second chapter exposes the speech theory of Bakhtin which supported the field events analysis. The third section depicts the religious education questions and strains at public school. It also describes the childhood education and its relationship to religion presence. The last chapter analyses empiric field data with identification of discursive types of religious domain that encompasses school, its purpose and interlocutors. The observations depict the naturalization of religious speech at the public school investigated, which spreads a creed to the detriment of others, not considering neither laicity of public space nor religious diversity.

Keywords: language and childhood education; religious speech; public school and laicity.

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1. Mural em frente a sala das crianças de 2 e 3 anos
- Figura 2. Um dos murais localizados no corredor principal da escola
- Figura 3. Quadro de aniversariantes do mês. Nos papéis colados nas flores estão escritos os nomes dos funcionários da escola
- Figura 4. Um dos primeiros murais ao entrar no corredor principal da escola.
- Figura 5. Vamos plantar coisas boas para colher coisas excelentes: o personagem Mig plantando corações. O mural ficava localizado no principal corredor da escola.
- Figura 6. Repetição do personagem de gibi evangélico Mig com uma frase dentro da temática da bondade. Traz a valorização da bondade e da delicadeza sem aparente relação com a religião. O tom religioso é dado pelo contexto enunciativo e pelo desenho do personagem dos gibis evangélicos.
- Figura 7. Foto exposta no corredor de entrada da escola, mesmo sem enunciado religioso a imagem alude à esfera religiosa.
- Figura 8. Foto exposta no corredor de entrada da temática de exaltação a Deus.
- Figura 9. Foto em diálogo com a pintura na parede. Imagens do corredor de entrada da escola.
- Figura 10. Foto de uma das paredes da sala onde funcionava secretaria, coordenação e direção escolar.
- Figura 11. Folheto distribuído na escola no dia das mães.
- Figura 12. Convite distribuído por uma das professoras para as colegas de trabalho.

## LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pesquisadores em Educação
CNBB	Conferência Nacional de Bispos do Brasil
CNCC	Comissão Nacional Criança e Constituinte
IBGE	Instituto Brasileiro Geográfico e Estatístico
IPAI-RJ	Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PPGE- UFRJ	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro
OLÉ	Observatório da Laicidade do Estado
SME	Secretaria Municipal de Educação

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b>	12
<b>Capítulo 1 - Entre abstrações e distanciamentos do cronista: questões metodológicas</b>	25
1.1 A pesquisa com crianças	27
1.2 Percursos metodológicos da pesquisa	31
<b>Capítulo 2 - Leituras em que confio para tecer crônicas: Bakhtin e o discurso religioso</b>	36
2.1 Discursos: compondo o mosaico	36
2.2 Gêneros discursivos, esferas de circulação, tema e significação	41
<b>Capítulo 3 - O cronista e a realidade: Religião, infância e escola pública</b>	54
3.1 O ensino religioso na escola pública	55
3.2 História e política da Educação Infantil no Brasil: a religião em questão	65
<b>Capítulo 4 - Escrevendo crônica: o discurso religioso numa escola de Educação Infantil em Duque de Caxias</b>	74
4.1 Contextualizando o campo: o município de Duque de Caxias, a escola, o entorno, a turma, as crianças e os adultos	75
4.2 A presença do discurso religioso na escola	84
4.3 Temas, gêneros, contextos enunciativos	112
<b>Considerações finais</b>	114
<b>Referências</b>	121
<b>Apêndice</b>	

## INTRODUÇÃO

O cotidiano é feito, em sua maior parte, de banalidades, mesquinhas e irritações, esteja você em Paris ou em Barbacena. Observá-las, chamar atenção para elas por meio de linguagem escrita, transformando-as em breves momentos poéticos, é tarefa que requer distanciamento, capacidade de abstração, certa maturidade vivencial — trabalho de cronista.

(Bernardo Ajzenberg)

O cronista realiza um trabalho investigativo. Capta no cotidiano os acontecimentos considerados corriqueiros ou até mesmo banais e os problematiza. Observa o ocorrido, detém-se sob ele e busca apurá-lo. Debruça-se sobre o fato e dá a ele relevância, colocando holofotes e iluminando para os leitores aquilo que até então passava despercebido, para dar fôlego aos pensamentos e alicerçar as reflexões destes. Por isso, seu trabalho, de certa forma, está muito próximo ao realizado pelo pesquisador em Ciências Humanas, na medida em que este também busca fazer conhecer algo sobre o objeto. Assim, a escrita narrativa da crônica envolve mais do que a simples descrição de fatos, mas é atravessada por leituras e reflexões, que inspiram o cronista.

Por outro lado, o pesquisador, em sua escrita, diferencia-se do cronista por apresentar um compromisso com o rigor teórico-metodológico que sustenta suas reflexões. A escrita acadêmica requer uma fundamentação que perpassa todos os momentos do percurso investigativo, ao passo que, a crônica pressupõe uma narrativa mesclada pela subjetividade na descrição dos processos observados, sendo, portanto, suas respectivas textualidades, marcadas pela distinção de tons em seus discursos, ainda que estejam expondo os mesmos objetos.

Entre os passos metodológicos seguidos pelo pesquisador, o primeiro é a preparação para entrada em campo para observar e registrar o familiar, estranhando o que até então era tido como comum. Em seguida, distanciar-se para analisar os materiais produzidos ao longo da investigação. O passo seguinte, a análise, vai sendo tecido na interlocução com as diferentes leituras. Durante o processo, ocorrem escolhas e novas leituras. Pouco a pouco, o pesquisador vai amadurecendo suas observações e o texto vai sendo organizado, revisado, até chegar a um acabamento possível.

Já a narrativa, de acordo com Walter Benjamin, é uma forma de trabalho artesanal, que permite ao narrador mergulhar em sua própria vida, para introduzi-la no que é narrado e

imprimir suas marcas pessoais no que conta, sendo esta, pois, o relato da experiência do narrador, seja na qualidade de quem viveu, seja na de quem a relata.

De forma que, a narrativa tem como natureza uma dimensão utilitária. O narrador é aquele que sabe dar conselhos. Aconselhar implica não dar repostas prontas, mas sim envolver o outro na história narrada, de forma a levá-lo a refletir, dar continuidade ao que ouve, e, tal como o narrador, deixar suas próprias marcas no relato que lhe foi transmitido. “O narrador não ensina a como reproduzir uma história, mas a como perpetua-la na coletividade, atualizando-a” (p.200). Os conselhos do narrador são tecidos na substância viva da existência, a sabedoria. A perda da narrativa se deve ao fato de que a “sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção” (p.201).

Benjamin traz uma reflexão a respeito do desaparecimento do narrador confrontando-o com o surgimento da imprensa jornalística. O autor discorre sobre a importância da narrativa e reflete sobre a sabedoria, a experiência, a memória e sobre o processo de extinção da narrativa, que se tornou notório após a Primeira Guerra Mundial. Os combatentes voltaram pobres de experiências comunicáveis, foram silenciados pelos horrores da guerra. Era empobrecida a faculdade de se intercambiar experiências.

Para o autor, a informação expressa pela notícia precisa ser compreensível em si mesma e ter verificação imediata. Os fatos já chegam acompanhados de explicação. O seu valor está na novidade. Já a narrativa tem como metade de sua arte evitar explicações. O extraordinário e o miraculoso são narrados com exatidão, mas não é imposto ao leitor o contexto psicológico da ação. O leitor é livre para interpretar o episódio narrado, atingindo assim uma amplitude inexistente na informação. A narrativa conserva o seu valor e é sempre capaz de desenvolver-se, podendo ser retomada várias vezes, assumindo diferentes sentidos e interpretações para o ouvinte.

No entanto, se Benjamin considerava que a crônica era o gênero épico “cuja inclusão na luz pura e incolor da História escrita é mais incontestável” (p.209), dado que o historiador se aproxima dos fatos ao encará-los como uma forma de narração em que aquele que conta algo sempre deixa suas impressões e pontos de vista no relato, de forma semelhante ao cronista, o aparecimento da crônica como gênero jornalístico trouxe uma mudança de perspectiva sobre o registro dos acontecimentos pela imprensa, o que, de certa forma, promove uma reflexão sobre todo relato que pretende atuar como discurso de verdade, o que dá visibilidade, por exemplo, à forma como a Antropologia descreve seus objetos. Portanto, a

metodologia que utilizo para desenvolver esta dissertação aproxima-se do saber do narrador e do etnógrafo, ao procurar descrever o objeto em seu processo de devir, que o constitui, e não como um produto acabado, cristalizado, estático, do qual um conhecimento a priori poderia dar conta de tratar de seu funcionamento.

Mas, o que é o método etnográfico? Esta pergunta, tão simples, suscita muitas respostas. Dentre elas, a de que a Etnografia não é um método, conforme afirma Geertz (2008). Então, do que se trata a Etnografia? Qual a sua finalidade? O que faz aquele que exerce o ofício de etnógrafo? O presente texto busca responder a essas e outras questões a respeito do assunto.

Começamos por entender o que é a Etnografia. Aqueles que praticam a Antropologia fazem etnografia. De acordo com Geertz (2008), a Antropologia tem como ponto central a cultura, uma teia de significações e interpretações a qual o homem teceu e se inseriu. A Antropologia é uma ciência que busca interpretar a cultura, que requer em si mesma explicação. A compreensão da análise antropológica como conhecimento é antecedida pelo entendimento do que é etnografia. Praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear o campo, dentre outras coisas. A sua prática é definida pelo esforço intelectual que ela representa: uma descrição densa.

Para Geertz (2008), a descrição densa é o objeto da etnografia. A descrição densa consiste em uma hierarquia estratificada de estruturas significantes em torno das quais os diferentes gestos, ações, fatos etc são produzidos, percebidos e interpretados (RYELE apud GEERTZ, 2008). Em outras palavras, trata-se de uma construção própria a partir da construção de outras pessoas com o objetivo de compreender alguma coisa. Em sua descrição, o etnógrafo traz, na informação de fundo, antes da coisa em si, as estruturas de significação escolhidas por ele. O etnógrafo se depara com uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas e estranhas, que ele precisa de alguma forma apreender para depois registrá-las. Isto acontece em todos os níveis de atividade de campo: na entrevista com os informantes, na observação de rituais, no traçar prioridades, na escrita no diário de campo, dentre outras. A escrita do etnógrafo traz sempre as suas interpretações e/ou percepções. A etnografia é uma descrição densa, *trabalho quase que de um crítico literário* (GEERTZ, 2008).

Fazer etnografia é como tentar ler, “ no sentido de construir uma leitura de, um manuscrito estranho, desbotado e cheio de elipses, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, não escritos com os sinais convencionais do som, mas com exemplos

transitórios do comportamento modelado” (GEERTZ, 2008, p.7). O comportamento humano é cheio de sentidos e significados, que variam de acordo com o contexto em que são produzidos, apreendidos e interpretados. Perguntas norteadoras diante do comportamento humano são: qual a sua importância? O que está sendo transmitido com a sua ocorrência através de seus agentes? Estas perguntas ajudam a compreender qual o discurso que está sendo escrito. Tal compreensão vai além de uma simples interpretação. Implica expor a normalidade sem diminuir a particularidade do discurso inscrito. Consiste em interpretar o ponto de vista dos agentes com base nas informações do sistema simbólico<sup>1</sup>. “As descrições realizadas no fazer etnográfico devem ser encaradas como interpretações as quais as pessoas de uma denominação particular submetem sua experiência, uma vez que isso é que elas professam como descrições” (GEERTZ, 2008, p.11). As análises antropológicas penetram no próprio corpo do objeto estudado, interpreta-se as pretensões dos informantes e depois as sistematiza. Realiza-se um trabalho interpretativo de segunda ou terceira e até mesmo quarta mão, pois somente os informantes podem fazer uma interpretação de primeira mão.

A escrita etnográfica é a descrição densa realizada a partir da experiência do etnógrafo na cultura a qual se propõe a ler. Durante o processo de interpretação e descrição é usada a imaginação, pois o etnógrafo, com base em suas construções e modelos pré-concebidos, imagina possíveis significados a serem atribuídos pelos seus informantes diante do sistema simbólico em que estão inseridos. A descrição é um ato de imaginação (GEERTZ, 2008). Desta forma traz à tona uma comparação com descrições imaginárias realizadas pelos literários, cronistas, poetas, romancistas. A descrição real se diferencia da imaginária pelas condições de sua criação e o seu enfoque, mas “ambas não deixam de serem fabricações” (p.11), criações. O etnógrafo, diferente do literato, ao inscrever o discurso social, procura esclarecer a perplexidade do que acontece em determinados lugares. Apreende o discurso social em seus registros e o sistematiza de forma a que possa ser inspecionado. A escrita etnográfica transforma o acontecimento passado, que existe apenas em seu próprio momento de ocorrência, em um relato, que existe em sua inscrição e pode ser consultado novamente.

A descrição etnográfica é, apenas, uma pequena parte do discurso, que os informantes podem levar o etnógrafo a ver, interpretada pelo etnógrafo de acordo com as suas experiências, sejam elas da cultura estudada e/ou da sua própria cultura. Logo, a descrição etnográfica se caracteriza por: “ser interpretativa; interpretar o fluxo do discurso social e a

---

<sup>1</sup> O utiliza o símbolo com o sentido de objeto, ato, acontecimento, qualidade ou relação que serve como veículo a uma concepção (GEERTZ, 2008, p.67).

interpretação envolvida consiste em tentar salvar tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis – além de ser microscópica” (ibdem, p.15). A principal tarefa da etnografia “é tornar possíveis descrições minuciosas e as generalizar dentro dos casos maiores, com o objetivo de tirar grandes conclusões com base em fatos pequenos, mas intensamente entrelaçados” (p.18).

Mas, onde estaria a cientificidade da etnografia? Segundo Gilberto Velho (1981), uma das premissas das ciências sociais é “ a necessidade de distância mínima que garanta ao investigador condições de objetividade em seu trabalho” (p.36). Afirmar ser necessário ao pesquisador imparcialidade diante da realidade observada. Isto, no entanto, não é um consenso na comunidade científica, pois se reconhece a noção de que existe um envolvimento inevitável com o objeto de estudo, o que não é considerado um defeito, nem uma imperfeição. Tal questão é importantíssima no que diz respeito à Antropologia e aquele que a faz. No exercício do ofício do etnógrafo busca-se conhecer certas áreas ou dimensões da sociedade, é necessário um contato ou uma vivência por um longo prazo em uma determinada cultura, o que exige um esforço de observação e empatia. “A ideia de por se no lugar do outro e captar suas experiências particulares exige um mergulho em profundidade, difícil de ser precisado e delimitado em termos de tempo” (VELHO, p.37). Como se inserir em uma cultura sem se envolver como ela? Coloca-se na berlinda a questão da distância social e a distância psicológica.

Roberto Da Matta (1981) situa com propriedade essa questão ao tratar da trajetória antropológica em transformar o “exótico em familiar” e o “familiar em exótico”. O autor afirma que o processo de pesquisa etnográfica passa por três fases fundamentais: teórico intelectual, período prático e pessoal. Esta última merece destaque ao se falar da questão do distanciamento. Na fase pessoal não há mais etapas da formação científica, mas como uma fase de prolongamento das outras, espera-se que nela se contemple todo esforço e trabalho anterior. Procura-se na fase pessoal se conciliar a teoria e a prática do ofício de etnógrafo. Porém, o pesquisador ao se deparar com a cultura a qual está investigando percebe diferença entre o descrito nas referências bibliográficas estudadas, nota que muito do que foi lido é o relato de uma experiência vivida numa determinada cultura, afirma Da Matta (1981).

Para o autor, “ a Antropologia é uma disciplina da troca e da mediação” (p. 27). Com isso ela busca estabelecer uma ponte entre dois universos de significação, realizada com um mínimo de aparato institucional ou de instrumentos de mediação, sujeitos à influência dos

ingredientes presentes em qualquer relação de contato humano, como por exemplo: fobias, temores, temperamentos etc. A pesquisa de campo é repleta de subjetividades, presentes nas relações humanas. Ao assumir o lado humano e o lado fenomenológico da disciplina o etnógrafo abre a possibilidade de interpretação das subjetividades, realiza o que Da Matta (1981), inspirado em Jean Carter Lave<sup>2</sup>, denomina de *antrophological blues*. Esta, por sua vez, “visa investigar e descobrir, de um modo mais sistemático, os aspectos interpretativos do ofício de etnógrafo” (DA MATTA, 1981, p. 27). Trata-se do reconhecimento das subjetividades e da incorporação delas no campo, mesmo nas rotinas oficiais, tido como algo que faz parte do treinamento do antropólogo, os aspectos extraordinários, que emergem em todo relacionamento humano. De fato, “só se tem Antropologia quando se tem de algum modo o exótico, e o exótico depende, invariavelmente, da distância social, e esta tem como componente a marginalidade, e a marginalidade se alimenta de um sentimento de segregação e a segregação implica o estar só e tudo desemboca na liminaridade e no estranho” (ibidem, p. 28).

De acordo com Da Matta (1981), o trabalho do etnógrafo é aprender a realizar uma dupla tarefa presente, grosso modo, nas seguintes fórmulas: transformar o exótico em familiar e/ ou o familiar em exótico. Em ambos os casos, é necessária a presença dos termos familiar e exótico, que representam dois universos de significação e uma vivência do universo familiar e do universo exótico por um mesmo sujeito disposto a situá-los e apanhá-los. Transformar o exótico em familiar corresponde à busca por enigmas sociais situados em universos de significação sabidamente incompreendidos pelos meios sociais de seu tempo, movimento original da Antropologia. Já o familiar em exótico no movimento de se investigar a própria sociedade da qual o investigador faz parte, estranhar alguma regra social familiar e assim descobrir o exótico no que está petrificado dentro da sociedade em que se está inserido pela retificação e os mecanismos de legitimação, que corresponde ao momento atual da ciência antropológica. Em ambos os casos, faz-se presente um elemento que se insinua na prática etnográfica, mas que não estava sendo esperado: o sentimento e a emoção - a intrusão da subjetividade e da carga afetiva, na rotina da pesquisa etnográfica, como um elemento sistemático da situação a ser descrita.

Além disso, ambas as fórmulas conduzem o encontro com o outro e o estranhamento, mas se distinguem pela maneira de descrever as subjetividades e cargas afetivas. “Na fórmula

---

2 De acordo com Da Matta (1981), foi a precursora do termo Antrophological Blues. Ela usou o termo pela primeira vez em uma carta de campo ao tratar dos seus medos, anseios, temores.

de transformar o exótico em familiar, há a descrição do encontro daquilo que a cultura do etnógrafo considera bizarro” (DA MATTA, 1981, p.29), o que se aproxima da narrativa épica. A viagem do etnógrafo descrita como a do herói clássico, partida em três momentos distintos: a saída da sociedade, o encontro com o outro nos confins de seu mundo social e o retorno triunfal. No último momento, o etnógrafo narra a sua experiência, narrativa esta carregada de comparações culturais e de ênfase no que lhe é exótico, de modo a se aproximar, e muito, das dos heróis épicos. No entanto, na fórmula de transformar o familiar em exótico a narrativa traz questionamento a cerca da cultura em que o investigador está inserido, é como se, ao mergulhar dentro da própria cultura a fim de captar seus exotismos, aquilo que até então estava cristalizado fosse problematizado, trabalho muito próximo do realizado pelo cronista. Em ambas as fórmulas, as narrativas são repletas de imprecisões e nunca serão perfeitas, tal qual aquilo que foi descrito. O fazer antropológico é fundamentado na alteridade e na empatia e, à medida que o etnógrafo se debruça sobre as teias dos discursos sociais para lê-la, envolve-se com os agentes que as tecem em suas relações.

Logo, faz parte do trabalho etnográfico a interpretação e a subjetividade. A interpretação estará sempre presente na maneira pela qual o observador apreende a realidade social, o que é realizado com base em suas experiências anteriores, de acordo com o seu ponto de vista, único e próprio. Uma mesma realidade pode ser interpretada de maneiras diferentes. O processo de interpretação vem acompanhado das subjetividades existentes em toda e qualquer relação humana. Nelas estão presentes sentimentos, pensamentos, intenções, afetos, desafetos, enfim uma carga emocional que, quase sempre, não se descola das experiências dos sujeitos, tanto pesquisadores quanto pesquisados. “A Antropologia não busca fazer uma ciência sem rigor, mas sim reconhece a necessidade de perceber o rigor científico enquanto objetividade relativa, mais ou menos ideológica e sempre interpretativa” (VELHO, 1981, p.42 e 43).

Tal afirmativa vai ao encontro à boa parte das questões suscitadas neste texto. Muitas delas estão relacionadas à investigação a qual me proponho em minha dissertação de mestrado. Nela objetivo conhecer e analisar os discursos religiosos que estão presentes na teia de significados tecidos na instituição campo da pesquisa, e a análise dela com base na interpretação dos agentes nele envolvidos. No entanto, a teia de significações investigada e seus discursos, assim como as outras e seus respectivos diferentes tipos de discurso, são repletos de interpretações e subjetividades. Este aspecto por sua vez ganha maior destaque ao

se tratar dos discursos religiosos, pois já está relacionado, diretamente ou indiretamente, às crenças dos informantes e do pesquisador. Então, pode-se dizer que os discursos religiosos são um objeto processual, aquele que é ligado à produção de subjetividade, de acordo com Barros e Kastrup (2010). Logo, um objeto processual requer uma pesquisa igualmente processual (BARROS e KASTRUP, 2010, p.59). A etnografia dá conta de acompanhar o processo de produção de subjetividades, em especial no que diz respeito à descrição densa. Como foi dito anteriormente, a descrição densa consiste em uma hierarquia estratificada de estruturas significantes em termos das quais os diferentes gestos, ações, fatos etc são produzidos, percebidos e interpretados (RYELE apud GEERTZ, 2008). Também, abrange no seu fazer as experiências do observador, suas interpretações e subjetividades. A descrição densa acompanha todos os níveis de atividades do campo: entrevistas com os informantes, observação participante etc. À medida que o investigador constrói os seus registros do campo ele se inclui, traz as vozes do campo e a sua. Conforme Barros e Kastrup (2010), a construção do campo através dos registros se dá em função do estranhamento não ser dado, mas ser, ao contrário, um processo que se forma nas relações com os informantes. Desta maneira, proponho-me a realizar uma pesquisa de inspiração etnográfica em função das suas importantes contribuições na captação dos discursos religiosos e seus significados e sentidos inscritos no discurso social da escola investigada.

Esta dissertação busca iluminar um tema, que embora leve a grandes questionamentos teóricos à prática educacional, tem sido pouco investigado sob a óptica da laicidade nas pesquisas acadêmicas, como veremos mais à frente: a presença do discurso religioso na Educação Infantil.

Consideramos como discursos religiosos, os gêneros discursivos próprios do domínio religioso como a pregação, a oração, os versículos bíblicos, as histórias bíblicas, as canções. Para Bakhtin (2006), os diversos campos da atividade humana estão ligados à linguagem e, embora cada enunciado particular seja individual, cada campo de utilização da língua elabora seus tipos, relativamente estáveis, de enunciados, de forma que cada um desses tipos seja denominado de *gênero do discurso*. Portanto, esta pesquisa se propôs a conhecer os gêneros discursivos do campo religioso que circulam na escola de Educação Infantil investigada, a quem se dirigem, como são respondidos e quais são as suas finalidades.

A presença da religião nas escolas públicas é um tema polêmico que há muito tempo vem sendo discutido no âmbito das políticas, mas que só recentemente tem ganhado

expressão nas produções acadêmicas. Um levantamento no banco de teses e dissertações da Plataforma Capes e do Observatório da Laicidade do Estado (OLÉ), produzidas nos últimos 15 anos, mostrou que os trabalhos tomaram fôlego na última década com abordagens distintas, que vão do que acontece no chão da escola às disputas políticas. Foram contabilizadas 89 produções, destas, 82 são dissertações de mestrado e 7 teses de doutorado. No entanto, a maior parte delas gira em torno da disciplina ensino religioso (E.R) em seus diferentes aspectos, tais como o cotidiano da escola, a formação de professores e o ensino da moral e dos valores. Relacionando a religião na escola pública à Educação Infantil, verificam-se apenas 5 dissertações. Sob a perspectiva da laicidade, há apenas uma e não foram identificados estudos que se voltem para o ponto de vista do sujeito criança, entendido na sua especificidade. Este levantamento mostra a relevância deste estudo que tem como tema a presença da religião na Educação Infantil.

Desde as primeiras propostas de educação para a pequena infância, as pesquisas históricas revelam a estreita relação entre esta etapa educacional e a religião (KULHMANN JR, 2000, KRAMER, 1982). As primeiras creches foram marcadas por ações de caridade e/ou de filantropia e, sendo administradas por freiras ou voluntárias em exercício da caridade, não prescindiam de ensinamentos religiosos para as crianças pobres a quem se destinavam. Já as pré-escolas, especialmente as que seguiam as propostas pedagógicas de Froebel e Montessori, apresentavam orações nas suas rotinas, seja com rezas no começo do dia e na hora das refeições, seja com canções religiosas em diversas situações do cotidiano. A moralização e o ensino de preceitos religiosos, além de comuns na educação das crianças pequenas, eram concebidos como algo que fazia parte desta etapa educacional, até mesmo nas primeiras pré-escolas fundadas no início do Século XX pelos republicanos, defensores da separação entre a Igreja Católica e o Estado Brasileiro. Passados mais de um século, estudos (BRANCO e CORSINO, 2006; CAVALIERE e CUNHA, 2007; CORSINO, 2003; CUNHA, 2007; LIMA, 2008; dentre outros) apontam a presença de rezas, histórias e canções religiosas utilizadas pelos adultos para ensinar às crianças valores morais, tidos como essenciais para a manutenção da ordem e da disciplina.

Já no estágio acadêmico da disciplina de Prática de Ensino, em escolas de Educação Infantil, observei a presença de aulas de ensino religioso em uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro, o que foi reiterado pelos instrumentos da pesquisa *O Confessionalismo do Ensino Religioso nas Escolas Estaduais do Rio de Janeiro*, da qual participei como bolsista

de iniciação científica. Desde então, o tema tem feito parte de minhas pesquisas acadêmicas, seja a que fiz para elaboração da monografia de final de curso de Pedagogia, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, intitulada *Pensando o Ensino Religioso em duas escolas de Educação Infantil no município do Rio de Janeiro*, seja a referente à monografia do curso de Especialização em Educação Infantil: perspectivas de trabalho em creches e pré-escolas, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, *A caixa preta da escola: o que o cotidiano da Educação Infantil revela a respeito da religião?*

No primeiro trabalho monográfico, pude constatar a presença de aulas de religião em turmas de Educação Infantil em duas escolas públicas municipais da cidade do Rio de Janeiro. A pesquisa mostrou que os conteúdos das aulas de ensino religioso eram de cunho moralizante e procuravam ensinar os dogmas das instituições religiosas próximas às escolas, com a finalidade de catequese das crianças. As práticas desenvolvidas para a transmissão dos conteúdos eram histórias bíblicas de fundo moral, rezas, canções e até mantras. As crianças ressignificavam as aulas simbolicamente, como uma grande brincadeira de faz de conta, parte de seu mundo imaginário. O segundo trabalho monográfico teve como campo uma escola pública da rede federal que tinha como um dos seus princípios fundamentais a laicidade<sup>3</sup>. Constatei durante a investigação que a religião estava presente nessa escola mesmo diante da ausência da disciplina Ensino Religioso. A religião aparecia nas falas, nos textos escritos nos mais diversos objetos (livros, estampas de camisas, DVD, entre outros), trazidos tanto pelas crianças, quanto pelos adultos. A escola se deparava com o desafio de encontrar qual seria a melhor maneira de os profissionais, em especial, os professores, posicionarem-se diante dos questionamentos das crianças relacionados à religião e frente à circulação dos diversos materiais religiosos que chegavam nesta instituição.

Em 2010, ao entrar no mestrado, integrei o grupo da pesquisa *Infância, linguagem e escola: das políticas de livro e leitura ao letramento literário de crianças das escolas fluminenses*, desenvolvida no PPGE-UFRJ. No estudo exploratório de uma das escolas que compõe o campo empírico da pesquisa – uma escola de Educação Infantil da rede pública municipal de ensino de Duque de Caxias<sup>4</sup> -, foi identificada a presença de discursos religiosos.

---

<sup>3</sup> De acordo com Jamil Cury (2004), o Estado, ao se tornar laico, torna-se equidistante dos cultos religiosos, sem assumir um deles como religião oficial. A laicidade condiz com a liberdade de expressão, de consciência e de culto, logo não pode conviver com um Estado portador de uma confissão. Por outro lado, o Estado Laico não é irreligioso, nem anti-religião, mas sim respeita todos os cultos sem adotar nenhum.

<sup>4</sup> A escola faz parte do campo empírico da pesquisa citada mais a frente. A escolha do município no qual a escola está localizada foi determinada por ser a segunda maior rede municipal pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro em matrículas, cerca de 87.549, e a terceira em instituições de ensino, 253 escolas, de acordo com

Observou-se que estes discursos ora se colocavam de maneira explícita e sistematizada – em enunciados intencionalmente organizados para a transmissão de preceitos religiosos às crianças, – ora de maneira implícita e/ou difusa – exposição de símbolos religiosos em diferentes espaços da escola (bíblia, imagens de personagens do meio evangélico) e em conversas informais. Foi meu interesse investigar com mais profundidade este campo, dando continuidade aos estudos sobre a presença da religião na educação infantil, agora fazendo uma pesquisa mais densa, de inspiração etnográfica, para melhor conhecer e interpretar as funções e significados de tais discursos.

Sobral (2008), baseado nos estudos de Bakhtin, distingue texto e discurso. Considera texto, em qualquer que seja sua materialidade – som, imagem, sinais etc.-, como unidade lingüístico-composicional e discurso como processo de mobilização de textos para a realização de projetos enunciativos. Nesta perspectiva, o texto traz potenciais de sentidos, realizados apenas na produção do discurso. O discurso vem de alguém e dirige-se a alguém (ou seja, é “endereçado”), o que modula sua arquitetônica, e traz em si um tom avaliativo, ao mesmo tempo em que remete a uma compreensão responsiva ativa da parte do seu interlocutor típico. Os discursos se organizam em enunciados que, como Bakhtin (1992) afirma, incluem os ditos e os não ditos, os presumidos, gestos e acentos apreciativos, além de serem situados em um determinado contexto social e carregados de um conteúdo e/ou um sentido ideológico ou vivencial. Os discursos são produzidos numa esfera de circulação de sujeitos, são organizados pelo locutor como um todo enunciativo com a finalidade de ser compreendido por um outro. Bakhtin (1992) considera que todo corpo físico pode ser percebido como símbolo. *Convertendo-se em signo o objeto físico que, sem deixar de fazer parte da realidade material, passa a refletir e a refratar uma outra realidade. E toda imagem artístico-simbólica ocasionada por um objeto físico particular já é um produto ideológico (p.31).* Nesta perspectiva, a realidade signica pode ser tomada como texto, mas também como discurso na medida em que é endereçada. Neste trabalho serão considerados discursos desde a materialidade do espaço, como seus objetos e materiais, até os gestos, as falas, com suas entonações e acentos apreciativos, as propostas de atividades (jogos, brincadeiras, leituras), as conversas informais de crianças e adultos em interação. Cabe ressaltar, que, para Bakhtin, cada esfera ou campo da atividade humana produz seus gêneros discursivos próprios, que são

---

os dados do IBGE/INEP (Fonte: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>). E chegou-se a escola pela convergência de critérios: familiaridade, já que a coordenadora da instituição, sendo também aluna do PPGE, abriu possibilidades de pesquisa, indicação – a escola havia sido campo de estágio da Disciplina Prática de Ensino de Educação Infantil, da Faculdade de Educação, UFRJ.

marcados pelo tema ou conteúdo, pela construção composicional e pelo estilo. Assim, a escola seria uma esfera de circulação de vários gêneros discursivos, cada um deles com sua estrutura composicional mais ou menos estável, seu tema ou conteúdo e seu estilo. Os gêneros são organizados segundo as intenções comunicativas e os interlocutores- já que eles se endereçam- e de maneira própria – o estilo.

Além do conceito de discurso, também será referência deste trabalho a visão de Geertz (2011) segundo a qual “a religião ajusta as ações humanas a uma ordem cósmica imaginada e projeta imagens da ordem cósmica no plano da experiência humana” (p.67). Esta perspectiva somada à visão bakhtiana marca, enquanto religioso, todo discurso em que o tema ou conteúdo está relacionado à ideia de transcendentalidade, à remissão ao mundo metafísico, ao sobrenatural, a intenção de estabelecer padrões morais, éticos e estéticos, bem como, o estilo de cada gênero em um determinado contexto enunciativo. Neste sentido, para atingir os interlocutores, este conteúdo se apresenta de uma determinada forma (estrutura composicional e estilo) e, entrelaçado desta maneira forma e conteúdo.

Diante da presença dos discursos religiosos em escolas públicas de Educação Infantil, esta pesquisa tem como objetivo analisar a circulação destes em uma escola de Educação Infantil da rede pública municipal de Duque de Caxias. Almejou saber quais os discursos religiosos que circulam na esfera escolar estudada, a quem se dirigem e quais respostas recebem por parte da comunidade como um todo e pelos seus alunos em especial.

Tais objetivos suscitaram várias questões. Dentre elas, destacam-se: de que forma a presença da religião na escola estudada se inscreve no contexto das políticas públicas? Quais são os contextos que favorecem a produção destes discursos religiosos na escola e quais as concepções de infância e de Educação Infantil que lhes são subjacentes? Quais as funções que estes discursos exercem nas interações? A quem estes discursos são endereçados? Como, especialmente, as crianças significam e respondem a esses discursos?

Para responder a essas questões foi realizada uma pesquisa qualitativa, de inspiração etnográfica numa turma de alunos de 5 a 6 anos de idade do turno da manhã. A pesquisa contou com entrevistas semiestruturadas e informais e observações participantes, durante oito meses, de outubro de 2010 a agosto de 2011. Neste período, voltei o olhar para conhecer os discursos religiosos que circulam na escola; os símbolos religiosos e seus usos; analisar os conteúdos, as formas de articulação e os estilos destes discursos religiosos; conhecer e

analisar as funções que estes discursos exercem nas interações entre adultos e crianças; e investigar os significados atribuídos aos discursos religiosos produzidos na escola.

As observações eram iniciadas durante o horário de entrada das crianças, aferindo como elas eram recebidas e conduzidas, quem as trazia, quais eram as primeiras atividades etc. Assim, também foram acompanhados os momentos que estavam fora das atividades dirigidas pela professora ou estimuladora em sala, por exemplo, as brincadeiras no pátio, as reuniões com os responsáveis, conversas informais entre os pesquisados (criança-criança, adulto-criança, adulto-adulto), dentre outros. Durante o acompanhamento da turma, não só houve a observação e o registro dos acontecimentos, seja por foto, anotações em caderno de campo e em áudio, como também, a participação como membro do grupo observado, por se tratar de crianças pequenas.

Foram realizadas entrevistas informais com a professora e a estimuladora da turma e a diretora. Na técnica usada, o pesquisador procura dirigir as conversas de acordo com os seus objetivos. Neste caso, era captar se havia a emissão de discursos religiosos nesta instituição e, em caso positivo, de que forma este tipo de enunciado era adotado nesta escola, no trato com as crianças pequenas. As entrevistas foram registradas por escrito ou em áudio.

A dissertação é dividida em quatro capítulos. O primeiro aborda a justificativa do estudo; a relevância do tema para pesquisa em educação; os objetivos, divididos em geral e específico; as questões de estudo e a metodologia que subsidiou a aproximação do objeto de estudo em busca de respostas às questões levantadas. O segundo apresenta a teoria bakhtiniana de discurso que serviu de base para analisar os eventos de campo. O terceiro contextualiza as questões e tensões do ensino religioso na escola pública e traz a história da Educação Infantil e sua articulação com a presença da religião. O capítulo quatro traz a análise dos dados do campo empírico com a identificação de gêneros discursivos do domínio religioso que circulam na escola, suas intenções e interlocutores. As observações evidenciaram a naturalização da presença de discursos religiosos na escola pública investigada, que se apresentou como difusora de um credo em detrimento de outros, desconsiderando a laicidade do espaço público e a diversidade religiosa.



## **CAPÍTULO 1 - ENTRE ABSTRAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DO CRONISTA: QUESTÕES METODOLÓGICAS**

Chega mais perto e contempla as palavras  
Cada uma  
Tem mil faces secretas sob a face neutra  
e te perguntas, sem interesse pela resposta,  
pobre ou terrível, que lhe deres  
Trouxeste a chave?

(Carlos Drummond, 1945)

Para Bakhtin (2006), a linguagem é compreendida como eixo central das Ciências Humanas. Segundo sua perspectiva, nas Ciências Humanas, é preciso romper a relação entre sujeito e objeto. Entre pesquisador e pesquisado, deve se estabelecer uma relação entre sujeitos. Os sujeitos pesquisados não podem ser percebidos, nem estudados como objetos ou coisas, porque têm voz e, nas interações, vivem um processo dialógico, bastante distinto da perspectiva monológica da relação entre sujeito e objeto. Isso muda o eixo da pesquisa, que passa da explicação, produto de uma só consciência, para a compreensão da produção de sentido em determinado contexto, realizada a partir dos signos presentes em todos os atos humanos e recriados nas interações (CORSINO, 2003). Sendo o principal objetivo das Ciências humanas compreender as ações e as inter-relações humanas e suas produções de sentido, sendo, portanto, consideradas como ciências do discurso.

Segundo Amorim (2004), para Bakhtin o conhecimento entre pesquisador e pesquisado constrói-se e desconstrói-se no diálogo. O diálogo toma vida na medida em que “o discurso se forma na produção de uma linguagem compartilhada” (SOUZA, 2003, p.87). Este processo de descoberta e conhecimento é inerente ao deslocamento e à alteridade. Amorim (idem) atribui à alteridade uma dimensão de estranheza. Isto porque a entende como algo para além da diferença, um distanciamento, ou seja, uma suspensão da evidência. Enquanto, para o autor, a atividade de pesquisa, é entendida como “uma espécie de exílio deliberado, onde há uma tentativa de ser hóspede e anfitrião ao mesmo tempo” (p.26). Neste sentido, o pesquisador se torna hóspede no momento em que é recebido e acolhido no campo e anfitrião ao receber e acolher o estranho; e, ao desloca-se em direção a ele na busca de ouvi-lo, constrói-se uma escuta alteritária, que pode traduzir e transmitir o que outro tem a dizer. A alteridade do pesquisador é constituída através da tentativa de compreender e dialogar com o pesquisado. No entanto, isto não apaga as diferenças existentes entre eles. O sujeito pesquisado ocupa o lugar de um outro, de objeto de estudo. A relação de alteridade entre o

sujeito a conhecer e o sujeito congnovente emerge na diferença do lugar de construção do saber. “O pesquisador se torna estrangeiro pelo fato de pretender estudar o outro” (p.31).

O conceito bakhtiano de exotopia sustenta esta relação eu e outro. “Cada sujeito ocupa um lugar que lhe é próprio e é deste lugar exterior” (BAKHTIN, 2006, p.14) que compreende o outro, que dá o acabamento pelo seu excedente de visão. Na pesquisa faz-se necessário o desdobramento de olhares. Torna-se necessário o deslocar-se, desdobrar-se, afastar-se das crenças particulares para chegar mais perto do objeto/sujeito. Estranhar aquilo que é familiar, olhar de um lugar exterior, sob uma perspectiva diferenciada o que parece próximo. A aproximação e o distanciamento são movimentos necessários ao pesquisador para se compreender os diferentes sujeitos da pesquisa. O olhar exotópico, abrangente e complexo, se expande para procurar ver o que o outro vê. O desdobramento do olhar leva o pesquisador não só a sair de seu lugar e estranhar o familiar como a se colocar no lugar do outro, voltar ao seu e tentar mostrar o que o outro vê. É como o retratista que tenta entender o ponto de vista do retratado, mas não se funde com ele. Do seu lugar exterior, situa o retrato num dado ambiente, que é aquilo que cerca o retrato, e em relação ao que é situado pelo artista, “é uma delimitação dada pelo artista” (AMORIM, 2007, p.96).

A alteridade é assim concebida como constitutiva da produção do conhecimento, que acontece quando o sujeito traduz o que é estranho a ele para algo que lhe é familiar (SPLINDER e SPLINDER, 1982 apud AMORIM, 2004). O estranhamento se torna uma condição para todo procedimento de pesquisa, em especial o etnográfico. A imersão no cotidiano nos leva à familiaridade com o objeto, o que precisa ser desconstruído para que se consolide enquanto objeto de pesquisa. O estranhar a evidência para que se possa retraduzi-la no final: o movimento do familiar para o estranho e vice-versa.

A proposta de fazer uma pesquisa de cunho etnográfico me levou a oito meses de imersão no campo e também me aproximou dos estudos da antropologia. A alteridade ocupa lugar central nos escritos antropológicos. Assim, os estudos do antropólogo americano Clifford Geertz (1978) trazem elementos para pensar a pesquisa de cunho ou de inspiração etnográfica. Aproprio-me da definição do antropólogo de etnografia, definida como uma descrição densa, em que o fazer “é como o tentar ler (“no sentido de constituir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escritos não como sinais convencionais de sons, mas com exemplos de comportamento modelado” (GEERTZ,1978, p.20). Para o autor, a etnografia

implica entender o homem como preso a uma teia de significados tecidos por ele mesmo, e a análise dessa teia como a interpretação dela, à procura do significado. A descrição densa consiste em perceber os fatos, atividades, comportamentos específicos e engajar-se em sua interpretação. O registro engloba a descrição do fato específico e seu contexto. O meu objetivo foi captar como as teias dos discursos religiosos são tecidas na escola estudada. Procurei conhecer o contexto em que os discursos são enunciados, perceber os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever ações e falas dos sujeitos, enfim, tentei colocar uma lente de aumento sobre as relações e interações que constituem o fazer diário da escola (ANDRÉ, 1995). Isso implicou a realização de observações e registros das práticas pedagógicas, de entrevistas, de análise de documentos e a contextualização histórica e social da instituição.

Na perspectiva bakhtiniana, o contexto é fundamental, pois, na enunciação, “os lugares e as condições de onde são proferidas as palavras e produzidas as interações produzem sentidos” (CORSINO, NUNES e KRAMER, 2009, p. 21).

Em sintonia com esta concepção de linguagem, busquei nos registros de campo trazer os enunciados e seus contextos. Ocupei o lugar de narrador em minhas escritas, descrevendo diálogos e situações. Os registros se constituíram como material de pesquisa que possibilitaram as interpretações.

Assim, a presente pesquisa foi escrita sob o olhar de quem busca compreender de que maneira os discursos religiosos circulam no interior de uma escola pública de Educação Infantil, da rede pública municipal de Duque de Caxias, examinando criticamente a maneira como são enunciadas, suas intenções e réplicas.

Como alguns destes discursos têm como interlocutores as crianças, dirigem-se a elas e são também por elas produzidos, foi necessário pensar nas crianças e na metodologia de pesquisa apropriada para tentar compreendê-las. O que será abordado no item a seguir.

## **1.1 A pesquisa com crianças**

Dentro da bolsa (...) havia o olho de vidro verde do avô morto (...). Os meninos olhavam o olho. Possuídos pelo medo, corriam até a cozinha. Deitavam-se no colo da mãe. (...) ficavam com a respiração curta até o medo sumir. Assim, começavam tudo de novo. Pé ante pé, corpo contido devagarinho. Entravam pelo quarto da mãe, sem o menor ruído. Abriam a bolsa. Tiraram o envelope. O olho de vidro verde do avô estava aberto, sem dormir, olhando sem piscar. Os meninos que buscavam o medo, de novo se amedrontavam.

(Bartolomeu Campos de Queirós, 2004, p.32)

Bartolomeu Campos de Queirós foi um mestre da literatura infantil. Ao longo de sua trajetória, escreveu várias obras destinadas às crianças, sempre pensando e refletindo sobre a infância, sobre ser criança. Na feira literária de Santa Teresa, em 2011, onde foi homenageado, afirmou que o seu sentimento de ser criança permanecia o mesmo na fase adulta. Assim se referiu ao tempo: *o tempo não passa, eu estou ancorado nele, com a fantasia do que foi passado e a fantasia do que será futuro*. Na sua perspectiva, a infância é atemporal porque permanece na memória.

Na primeira metade do século XX o filósofo alemão crítico da modernidade, Walter Benjamin, traz suas memórias de infância e constrói sua visão da criança como produtora de cultura. Traz relatos de sua infância em fragmentos, propondo uma ordem não linear de produção de sentido. Ao trazer histórias do menino Walter nos fragmentos, faz-nos pensar não apenas em sua infância, mas na infância de cada um. Para Benjamin, as crianças mudam a ordem das coisas e, por meio da brincadeira, transformam a realidade a seu redor. Não é à toa que o olho de vidro do avô era mistério, medo e também o transgredir pelo brincar. No experimentar de novo o medo e outras sensações, as crianças não simplesmente repetem, mas trazem novas perspectivas, sempre diferentes.

As ideias de Queirós e Benjamin estão sintonizadas. Ambos os pensadores, trazem a infância para além de uma mera fase da vida. Eles iluminam a infância como parte da realidade, um fragmento do mosaico da realidade social (BENJAMIN, 1993). As crianças são vistas como sujeitos inseridos na sociedade, na cultura e na história, os quais ao mesmo tempo em que são alterados pelo mundo também o alteram, construindo e desconstruindo o que está o seu redor.

Segundo Walter Benjamin (1993), a infância é uma construção histórica, cultural e social e as crianças são sujeitos produtores de cultura que criam seu mundo próprio dentro de um mundo maior. O conceito de infância é entendido então não como uma etapa cronológica que antecede a juventude e a maturidade, mas sim como um momento marcado por experiências (KRAMER, 1996). Estas, por sua vez, vão para além do imediato e se constituem no compartilhar vivido pela narrativa. Nas interações e experiências partilhadas, as crianças significam e ressignificam o mundo a sua volta, descobrem-se e constituem-se enquanto sujeitos.

Parto desta compreensão de infância e de crianças, enquanto agentes sociais criativos e ativos que produzem sua própria cultura, a infantil, mas que também estão inseridos no

universo adulto para o qual contribuem; para observar as interações das crianças na escola investigada. Entendo que as crianças em suas ações trazem parte do mundo adulto, mas dão a ele novos sentidos. Há um evento da pesquisa anterior que muito me fez pensar sobre as reapropriações infantis e que serviu para construir o meu lugar de pesquisadora de/com as crianças. Foi uma situação em que crianças de quatro e cinco anos brincavam na sala e diziam uma às outras que se fizessem bagunça iriam para o inferno. Elas se olhavam e riam e, com vozes de *monstros*, repetiam que se fizessem bagunça iriam para o inferno. Eu olhava e me perguntava: quem havia dito aquilo às crianças? Também, fui ameaçada por um enorme monstro de ser mandada para o inferno, se não me comportasse. Ali estava evidente que as crianças brincavam com algo que poderia inicialmente ter sido uma ameaça. Na brincadeira, faziam suas próprias interpretações e a possível ameaça de um adulto ganhou novos contornos. Certamente o inferno para aquelas crianças não era o mesmo inferno dos adultos.

A sociologia da infância se alia à filosofia benjaminiana e à literatura de Bartolomeu na construção do meu olhar sobre/com as crianças na pesquisa de campo. Segundo Corsaro (2011), a nova sociologia da infância surgiu a partir da ascensão da perspectiva interpretativa e construtivista da sociologia. Para o autor, a perspectiva construtivista<sup>5</sup> se apoia nas teorias de Piaget e Vigotski ampliadas. Ambos os teóricos estudaram o papel ativo da criança no desenvolvimento humano. Piaget, a partir de seus estudos a respeito do desenvolvimento intelectual humano, acreditava que as crianças, desde seus primeiros dias, interpretam, organizam e usam informações do ambiente para construir suas concepções de mundo físico e social. Para ele, o desenvolvimento humano acontece de forma progressiva dividida em uma série de estágios qualitativamente distintos. Importante ponto para a sociologia da infância na compreensão de que as crianças percebem e organizam o mundo de maneira distinta da dos adultos.

Já Vigotski tem como ponto central de seus estudos o desenvolvimento social da criança como resultado de suas ações coletivas, ocorridas e localizadas socialmente. As mudanças na sociedade influenciam diretamente o sujeito e exigem dele estratégias para lidar com elas conforme suas exigências. As estratégias diante das alterações das demandas sociais são coletivas, na interação com outras pessoas. Vistas por Vigotski como essenciais no desenvolvimento psicossocial. A criança nas suas interações e atividades práticas com outras

---

<sup>5</sup> Trago aqui a classificação de Corsaro, mas ressalto que a teoria vigotskiana nem sempre é entendida como construtivista. A teoria de Vigotski é sócio histórica e sua concepção de desenvolvimento não linear que parte do coletivo para o individual é bem distinta da de Piaget.

peças, tanto adultos quanto crianças adquirem novas competências e conhecimentos, entendidos como a transformação dos anteriores. Na teoria vigotskiana, a apropriação da cultura pelos indivíduos se realiza pela e na linguagem, tida como elemento que significa a cultura e como ferramenta simbólica de participação nela. “Vigotski argumenta que a linguagem, assim como os sistemas de ferramentas, é criada pelas sociedades ao longo da história e alterada com o desenvolvimento cultural” (CORSINO, 2011, p. 26).

Corsaro (2011) postula, ainda, que as ampliações das teorias construtivistas, que se sucederam aos estudos dos dois autores, reafirmam que as ações coletivas no contexto social são essenciais para o desenvolvimento infantil e de todos os seres humanos. Estes estudos trazem a importância de compreensão da ação coletiva infantil e da construção das crianças de sua própria cultura de pares.

Na perspectiva da nova sociologia da infância, a socialização das crianças passa a ser entendida para além dos processos de adaptação e internalização da cultura. Levam-se em consideração as apropriações, reinvenções e reproduções das crianças. O termo socialização, visto como uma conotação individualista e de vir a ser, é substituído pelo de reprodução interpretativa. Corsaro (2009) explicita que a reprodução interpretativa captura *os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender seus próprios interesses enquanto crianças (p.31)*. As crianças não apenas internalizam a cultura, elas contribuem de maneira ativa na produção e na mudança cultural à medida que afetam e são afetadas pela sociedade e pelas culturas das quais fazem parte. As crianças integram as culturas que a cercam - a dos adultos e as das crianças - todas complexas e interligadas.

Para Corsaro (2009), a cultura de pares não é uma simples imitação. As crianças tomam posse das informações do mundo adulto para produzir suas culturas próprias e singulares. Ele define a cultura de pares como um conjunto estável de rotinas ou atividades, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham em suas interações. As rotinas culturais exercem um papel importante nesse processo. Elas propiciam a reprodução interpretativa ao fornecem às crianças e aos demais agentes sociais segurança e compreensão de pertencerem a um grupo social. O que possibilita *um quadro no qual uma ampla variedade de conhecimentos socioculturais podem ser produzidos, exibidos e interpretados* (CORSINO, 2011, p.32).

As mudanças sociais e culturais afetam diretamente a maneira como será vivenciada e definida a infância. A infância, concebida pela sociologia da infância como categoria, estrutural é uma construção social e parte da sociedade: ocupa o lugar de um grupo social permanente na estrutura social. É vivenciada por crianças, de diferentes maneiras, por um período temporário, entretanto, ela não desaparece da sociedade. As crianças crescem, mas as infâncias continuam presentes na sociedade e em cada um.

Com base no exposto, podemos afirmar que a cultura infantil de pares e a reprodução interpretativa estão relacionadas de maneira complexa ao mundo adulto. Assim, ao observar as culturas de pares infantis no espaço escolar, é preciso perceber as inter-relações das culturas. Nesta perspectiva, fui a campo com a indagação: o que as crianças estariam produzindo em sua cultura de pares, a partir dos discursos religiosos dos adultos presentes na escola pública investigada e também nas outras esferas em que circulam?

Parti de uma abordagem metodológica que não estabelece diferenças entre pesquisar adultos ou crianças (CARVALHO e NUNES, 2009). Tal como os adultos, as crianças respondem entrevistas, permitem ou não que suas vidas sejam observadas. Entretanto, o adulto pesquisador não está isento da sua própria concepção de infância e da interferência da relação criança-adulto na relação pesquisado-pesquisador. O deslocamento do olhar adultocêntrico do pesquisador, na aproximação do mundo infantil é complexo e se constitui como mais um lugar de exercício exotópico a ser considerado na relação entre pesquisador-pesquisado. A pesquisa com crianças envolve o considerar a capacidade infantil de agir e representar.

Na perspectiva bakhtiniana, é sempre de um lugar que o pesquisador se posiciona e assina a sua autoria. Assinatura que revela sua percepção da realidade na orquestração das vozes recolhidas, escolhidas no campo empírico e tornadas texto nas anotações de campo, das transcrições, dos documentos e nas análises e conclusões.

## **1.2. Percurso metodológico da pesquisa**

O trabalho contou com uma revisão bibliográfica e com pesquisa de campo numa escola de Educação Infantil da rede pública municipal de Duque de Caxias, Rio de Janeiro. A escolha da escola, que fez parte do estudo exploratório da pesquisa *Infância, linguagem e escola: das políticas de livro e leitura ao letramento literário de crianças das escolas fluminenses*, desenvolvida no PPGE-UFRJ, deu-se em função de ter sido observado nela a presença de discursos religiosos. A pesquisa de campo contou com diferentes procedimentos metodológicos: i) observações participantes em uma turma de crianças de 5 e 6 anos de idade; ii) entrevistas semi-estruturas com a professora, a auxiliar da turma observada e a diretora da escola; iii) conversas informais; iv) análise do projeto político pedagógico; v) registros fotográficos dos espaços da escola e vi) registros em áudio de situações de interação das quais participam tais crianças.

Cabe destacar que nesta escola não há aulas de ensino religioso, nem menção a essa questão no projeto político pedagógico<sup>6</sup>, mesmo sendo previsto nos documentos oficiais do município<sup>7</sup> o seu oferecimento. No entanto, a escola é fortemente marcada por discursos religiosos que professam o cristianismo. São discursos que ora se apresentam em enunciados organizados para a transmissão de preceitos religiosos a adultos e crianças da instituição (conversas informais, rituais religiosos, orações, inscrições nos quadros), ora em exposição de símbolos religiosos em diferentes espaços da escola (bíblia, imagens de personagens evangélicos, versículos bíblicos escritos nas paredes).

A instituição campo da pesquisa é localizada em frente a uma comunidade, às margens da linha Vermelha, nas proximidades do centro de Duque de Caxias. Atende a cerca de 130 crianças de 2 a 5 anos de idade, todas moradoras da comunidade e dos bairros vizinhos, organizadas em 6 turmas, cada uma delas com cerca de 20 crianças. As escola conta com uma turma de alunos de 2 anos e outra de 3 anos de idade, ambas em horário integral; duas turmas de 5 anos, no turno da manhã, e outras duas de 4 anos, no turno da tarde. As turmas de 2 e 3

---

6 O projeto se encontra em fase de construção. Muitas partes do documento ainda não foram escritas. Até o momento da pesquisa, não havia menção ao ensino religioso, nem a práticas religiosas, tal como celebração da Páscoa e outros. Por estar incompleto e a pedido da direção não será colocado em anexo.

7 De acordo com o Plano Municipal de Educação (PME) e a lei orgânica do município é prevista a oferta do ensino religioso facultativo em todas as escolas da rede municipal de Duque de Caxias. Consta na lei orgânica do Município de Duque de Caxias, n.º 0 de 5 de abril de 1990, no artigo 92, inciso X o ensino religioso como um dever do município para a garantia do direito a educação. No PME de 2010, há uma parte sobre Educação Religiosa, no entanto até o presente momento o plano não se encontra em vigor.

anos contam com 1 professora e 2 estimuladoras e as das crianças maiores com apenas 1 professora e 1 estimuladora.

Foram realizadas observações em uma turma de 25 crianças de 5 anos de idade, do turno da manhã. A escolha da turma se deu de forma aleatória. Ela teve a sua rotina acompanhada durante oito meses, de outubro de 2010 a agosto de 2011. A aproximação do campo foi gradual, nos primeiros meses, foram realizadas visitas semanais até que estas se tornarem diárias. As observações focalizaram: i) conhecer os discursos religiosos que circulam na escola; ii) identificar os símbolos religiosos e seus usos; iii) conhecer e analisar as funções que estes discursos exercem nas interações entre adultos e crianças; iv) investigar os significados atribuídos aos discursos religiosos produzidos na escola.

De acordo com André (1995), a estratégia etnográfica requer que o pesquisador realize observação participante, entrevistas e análise de documentos. A observação participante exige que o pesquisador não apenas observe, mas também participe como membro do grupo. A aproximação mais efetiva permite que o pesquisador busque captar a compreensão dos sentidos e da organização social da situação estudada a partir da perspectiva dos de dentro, aprendendo a se tornar um membro do grupo. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos ajudam “a contextualizar os fenômenos, explicitar as vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes” (p.28).

Com intuito de conhecer os discursos religiosos que circulavam no cotidiano de uma escola pública de educação infantil, foi realizada uma pesquisa de inspiração etnográfica. Nessa direção buscou-se definir o conceito de discurso religioso, pois “sem conceitos não sabemos o que olhar, o que procurar, ou como reconhecer o que estamos procurando quando encontramos” (BECKER, 2007, p.146). Becker (2007) sugere como uma das formas para desenvolver conceitos o diálogo entre o referencial teórico e o campo. O primeiro passo aconteceu simultaneamente à inserção na escola estudada. Foi observado o dia a dia de duas turmas de crianças de 4 e 5 anos de idade no segundo semestre de 2010 durante o estudo exploratório da pesquisa *Infância, linguagem e escola: das políticas de livro e leitura ao letramento literário de crianças das escolas fluminenses*, desenvolvida no PPGE-UFRJ. Todas as observações foram registradas por meio de anotações em diário de campo e fotografias. As observações revelaram a presença de imagens, livros, dramatizações e falas religiosas na escola pública municipal estudada. Assim, o conceito de discurso religioso foi

cunhado com base no referencial teórico da teoria da linguagem de Bakhtin e da antropologia na teoria interpretativa de Geertz e nos dados empíricos.

De acordo com André (2007), para compreender o dinamismo da escola, é preciso estudá-la pelo menos em três dimensões: institucional ou organizacional, pedagógica e sociopolítica/cultural. Essas três dimensões não podem ser estudadas isoladamente, mas como “uma unidade de múltiplas inter-relações, por meio das quais se busca compreender a dinâmica social expressa no cotidiano escolar” (p.42). Na busca por tais relações foram seguidos alguns passos que serão descritos a seguir.

O passo inicial envolveu a dimensão institucional, a configuração dos aspectos referentes ao contexto da prática escolar. Segundo André (2007), a organização do trabalho pedagógico é afetada por determinações sociais mais amplas, pelo contexto social em que a escola está inserida. O estudo exige um contato direto com os profissionais da direção da escola, técnicos administrativos e professores, por meio de entrevistas individuais ou coletivas ou conversas informais, um estudo das representações dos estudos dos atores escolares; o acompanhamento de reuniões e atividades escolares; e análise da documentação que afeta diretamente o funcionamento escolar. Desta maneira, foram realizadas conversas informais com professores em geral, auxiliares e as secretárias da escola; entrevista e conversas informais com a diretora, a estimuladora e a professora da turma. Foram analisados: projeto pedagógico da escola, panfletos e convites religiosos e documentos municipais relacionados à religião na escola pública. Além disso, foram acompanhadas duas reuniões com os responsáveis (uma com os pais dos alunos da turma observada e outra com todos os pais da escola), um grupo de estudo de professores e estimuladoras e festividades escolares (dia da criança, encerramento de período, aniversários).

O passo seguinte consistiu em investigar a dimensão pedagógica. Retornei ao campo no primeiro semestre de 2011 com a finalidade de descrever, compreender e captar os sentidos dos discursos religiosos em circulação na esfera escolar campo da pesquisa. Então, foi selecionada uma das turmas observadas durante o estudo exploratório para o acompanhamento sistemático. A seleção se deu em função da professora responsável acompanhar a turma e ter clareza do conceito de laicidade; pela idade das crianças em 2011, entre 5 e 6 anos; e pelas possibilidades do pesquisador em realizar a pesquisa. As observações abrangeram a rotina das crianças e dos profissionais da escola; o trabalho desenvolvido em sala; e as inter-relações com o ambiente em que se processa o ensino.

O próximo passo foi me debruçar sobre a dimensão sóciopolítica/cultural. André (idem) explicita esta dimensão como aquela que se refere ao contexto sociopolítico e cultural mais amplo e inclui uma reflexão sobre o momento histórico, sobre as forças políticas e sociais e sobre as concepções e valores presentes na sociedade estudada. Para isso foi observado no cotidiano escolar o entorno da escola, as famílias, as relações entre os membros da comunidade escolar - os diferentes discursos enunciados entre eles, seus destinatários e suas réplicas - e da instituição com a Secretaria Municipal de Educação. Tais observações foram realizadas paralelamente à dimensão anterior, já que uma não acontece isolada da outra.

A investigação das três dimensões da pesquisa etnográfica escolar contou com o registro em caderno de campo, gravações em áudio e fotografias.

Os materiais construídos no campo foram organizados em coleções. Tal critério tem fundamentação em Walter Benjamin, na sua concepção do conhecimento como coleção. Para Benjamin, descontextualizar o objeto permite que ele funcione como um texto. O pesquisador traz eventos do campo que possam dialogar com seu objetivo de estudo e os organiza em coleções/categorias. À medida que interage com cada evento, atribui a este um dos seus possíveis sentidos. Conforme as similaridades (interações, falas, práticas dentro de uma mesma temática) os eventos são agrupados, formando coleções. Este agrupamento favorece a possibilidade de compreensão dos processos e de identificação de significados. Os enunciados foram organizados em coleções e classificados de acordo com diferentes critérios na *intenção de entender o contexto para compreender o texto* (CORSINO, NUNES e KRAMER, 2009).

Durante a organização do material empírico me coloquei no lugar de um colecionador. Foram reunidos e agrupados os discursos de maneira artesanal. As observações escritas e transcritas foram lidas e relidas inúmeras vezes. Trabalho que produziu a identificação e nomeação de categorias. Nas primeiras leituras dos registros de campo emergiam categorias, provisórias. Foram retomadas as anotações do diário de campo a fim de encontrar elos, ouvir silêncios, pensar nos ditos e nos não ditos, as observações formavam grupos, pouco a pouco as categorizações ficavam cada vez mais consistentes. Era garantida a noção de todo, que assegura a unidade do contexto de enunciação, e organiza as observações realizadas em coleções a partir de algo comum. Logo, assim como um colecionador procura juntar seus objetos de apreciação pelas similaridades, procurei reunir os achados da pesquisa em categorias marcadas muitas vezes por ambiguidades e contradições com a finalidade de compreender os eventos do campo.



## **CAPÍTULO 2 – LEITURAS EM QUE CONFIO PARA TECER CRÔNICAS: BAKHTIN E O DISCURSO RELIGIOSO**

Nunca fiz nada diferente de escrever, mas não tenho vocação, nem virtude de narrador, ignoro por completo as leis da composição dramática, e se embarquei nessa missão é porque confio na luz do que li pela vida a fora. Dito às claras e às secas, sou da raça sem méritos nem brilho, que não teria nada a legar aos seus sobreviventes se não fossem os fatos que me proponho a narrar do jeito que conseguir.

(Márquez, 2010)

No trecho acima o personagem de Gabriel Garcia Márquez se refere ao seu ofício de cronista num jornal. No primeiro momento, diz que nunca fez nada diferente de escrever. A escolha pela escrita se deu em função da confiança em suas leituras, nos seus encontros com filósofos, romancistas, gramáticos que o faziam refletir sobre o mundo. A escrita das crônicas foi apoiada em leituras feitas *vida a fora*. O personagem se coloca como alguém sem méritos, nem brilhos, que apenas compartilha fatos por ele vividos.

Aproximo-me do cronista para, assim como o personagem de Marques, compartilhar com meus leitores as experiências observadas, ao buscar trazer os discursos religiosos que circulam na escola investigada apoiada em minhas leituras. A filosofia da linguagem, de Mikhail Bakhtin, sustenta minhas análises e embasa o conceito de discurso adotado neste trabalho, bem como a relação entre linguagem, sujeito e sociedade que será tratada a seguir.

### **2.1. Discurso: compondo o mosaico**

Para Bakhtin (1995), a palavra é concebida como signo ideológico. Define “*signo como parte de uma dada realidade que reflete e refrata, numa certa medida, uma outra realidade*” (p. 30). O signo pode ser materializado de diferentes maneiras e a forma como o signo vai se materializar está intimamente ligada ao contexto social em que ele é produzido. O signo emerge do processo de interação entre uma consciência e outra. Ambas as consciências estão repletas de signos e impregnadas de conteúdos ideológicos, que vão sendo formados dentro da estrutura social. Ou seja, é produzido no processo de interação social: “*o signo não é apenas um reflexo da realidade, mas um fragmento material da realidade*” (BAKHTIN, 1995, p.33).

Segundo o autor, *“todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, ele se torna concreto, objetivo”*(p.33). A realidade do signo pode ser caracterizada como totalmente objetiva, um signo como um fenômeno exterior de natureza viva e móvel. A sua significação é definida pelo grupo social em que é materializado, varia conforme a interação entre sujeitos em um determinado contexto. Podem ser atribuídos aos signos índices de valor distintos ou até mesmo contraditórios, além de registrar as menores variações existentes nas relações sociais. Para o autor, a palavra é um signo ideológico por excelência.

Em suma, o signo passa a existir a partir da materialização da comunicação social. Esta, por sua vez, é mais facilmente percebida na linguagem. É na comunicação verbal, uma das formas de comunicação social, que se elaboram diferentes enunciados: *“a verdadeira essência da linguagem é o evento social da interação verbal e ela se encontra caracterizada em um ou vários enunciados”* (VOLIOSHINOV, 1981, p.2). O enunciado é a unidade de significação da linguagem. Ao longo de toda obra bakhtiana destaca-se a palavra como uma das principais formas de enunciação. Logo, a palavra é *“considerada um fenômeno ideológico por excelência”* (p.36). A realidade dela é absorvida pela função de signo e comporta tudo o que esteja ligado à sua função e tenha sido gerado por ela: *“a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social, sendo nela mais facilmente perceptíveis as ideologias presentes na comunicação semiótica”* (p.36).

É possível afirmar que a palavra *“é a arena social onde se confrontam os valores sociais contraditórios”* (BAKHTIN, 1995, p.14). As falas e os enunciados implicam disputas nas relações de dominação e de resistência. Os confrontos da/na língua refletem os conflitos de classe (e outros) no interior do seu sistema. Eles aparecem à medida que as diferenças de classe se evidenciam em um mesmo sistema, que é atravessado por ideologias, reflexo das estruturas sociais. A palavra é entendida como signo ideológico no qual há constantes conflitos entre as diferentes ideologias<sup>8</sup>. É por meio dela que as ideologias são propagadas. À medida que faz parte de uma realidade e reflete e refrata outra, revela as transformações sociais de base espelhadas na ideologia. Na palavra são expressas as relações e as lutas sociais, *“veiculando e sofrendo o efeito desta luta, servindo, ao mesmo tempo de instrumento*

---

<sup>8</sup> A ideologia consiste nas formas de representação da realidade, que incluem determinadas maneiras particulares de encarar o mundo e a vida. As bases dessas maneiras de avaliar as coisas, os seres humanos criam escalas de valores: convencem-se do que devem esperar da vida e de como devem viver e de quais são os objetivos que devem perseguir com prioridade em suas respectivas existências (KONDER, 1981, p. 68).

*e de material*” (1995, p.17), ou seja, a palavra é plena de sentidos, significados e intencionalidades.

O domínio dos signos, também chamado de domínio ou esfera ideológica<sup>9</sup>, no qual circula a palavra na função de signo, abarca outros domínios menores, que apresentam diferenças entre si e orientação própria para a realidade que é a refratada de maneira particular. Um domínio equivale a uma parte do mosaico que compõe a realidade, ou seja, cada um deles dispõe de uma função própria no conjunto da vida social.

A esfera ideológica reage às transformações na infraestrutura. Toda esfera ideológica se apresenta como um conjunto único e indivisível, cujos elementos reagem às transformações da estrutura econômica da sociedade. Estas influenciam diretamente nas estruturas ideológicas, enquanto a infraestrutura vai tomar forma nas superestruturas, alterando reciprocamente as esferas. Trata-se de um processo dialético, o das relações entre os domínios da esfera ideológica.

Para Bakhtin, a palavra também é um signo neutro, pois comporta diferentes criações ideológicas. Cada sistema de signo é específico de algum campo particular da vida social, da criação ideológica. Logo, *“cada esfera possui seu material ideológico e formula símbolos que lhes são próprios. Enquanto o signo é criado para uma dada função ideológica precisa, a palavra é neutra em relação a qualquer função ideológica específica”* (1995, p.36 e 37). Esta quando atribuída à palavra varia de acordo com os diferentes contextos. A mesma palavra pode ser enunciada com significados distintos, conforme o contexto enunciativo e também conforme o domínio ideológico em que circula: moral, religioso, estético e científico.

Cada domínio comporta signos com uma função ideológica específica, palavras com um significado e sentido característicos. Os domínios ou esferas são marcados por formas e tipos de comunicação, que variam conforme o espaço-tempo vivenciado pelos sujeitos. Tais marcações influenciam na maneira como os fenômenos sónicos (a imagem, o som, a palavra em especial) se materializam. Durante o processo de materialização, os signos são

---

<sup>9</sup> Segundo Grilo (2008), a noção de esfera da comunicação discursiva (ou criatividade ideológica, ou da comunicação social) é compreendida como um nível específico de coerções que, sem desconsiderar a influência da instância socioeconômica, constitui as produções ideológicas, segundo a lógica particular de cada esfera (p. 143)”. Em outras palavras, o domínio dos signos corresponde ao domínio ideológico, pois o signo é de natureza ideológica (BAKHTIN, 1995, p. 32), que também pode ser denominado de esfera ideológica. Pois de acordo com o significado do dicionário Sérgio Ximenes, a palavra esfera significa meio social ou setor de atividade. Logo, noto que Bakhtin em suas obras *Estética da Criação Verbal; Marxismo e Filosofia da Linguagem; e Estrutura do Enunciado* usa “o termo esfera como sinônimo de domínio” (BAKHTIN, 1995, p. 33), sendo entendida como meio social onde circulam os signos, com características específicas.

atravessados não só pelas ideologias, mas também por entonações, valores, intencionalidades, significados. Todos esses atributos completam o signo e compõe o enunciado, elemento fundamental na formação dos discursos. A enunciação configura o discurso particular de cada esfera.

Essa relação entre discurso e enunciado é aprofundada por Bakhtin, no texto *Estrutura do Enunciado*, no qual afirma que o discurso é um fenômeno biface que exige a presença de um locutor e de um ouvinte. Tal exigência é fundamental na conceituação do enunciado, que é sempre endereçado, o que se estende ao discurso que está intimamente ligado ao enunciado. Pode-se dizer que o discurso consiste numa cadeia de enunciados. É na comunicação verbal que os diferentes enunciados são elaborados e cada um deles se organiza conforme os interlocutores, as intenções enunciativas e a forma de comunicação social. A expressão é orientada em direção ao outro, mesmo ausente, o que envolve conhecer ou presumir quem é o outro e qual contexto enunciativo em que o locutor e o ouvinte estão inseridos ou fazem parte.

As condições reais da enunciação são determinantes. Delas fazem parte a situação e a orientação social do enunciado. Os enunciados se produzem pela situação de enunciação. É nela que se “*efetiva a realização, na vida concreta, de uma determinada formação, de uma determinada variação da relação de comunicação social*” (1981, p.2). Também, supõe a presença de um ou mais interlocutores que fazem parte da situação, o auditório social. Os enunciados variam de acordo com o destinatário, eles se adequam aos interlocutores. A orientação social diz respeito à dependência do enunciado em relação ao peso hierárquico e social do auditório. Todo ato enunciativo supõe uma orientação social que atua de maneira importante na sua organização. A orientação social reflete quem são os interlocutores presentes no auditório social.

A situação e o auditório moldam as enunciações. O processo de comunicação verbal é ininterrupto, não há a primeira, nem a última palavra. Nesse fluxo linguístico incessante, a palavra se dirige, é enunciada para ser vinculada ao contexto. Portanto, além dos ditos, carrega os não ditos. A comunicação verbal vem acompanhada por atos sociais não verbais, dos quais ela muitas vezes é apenas complemento. O gesto acompanha o discurso das mais diferentes maneiras. O gesto, a ação, o olhar são repostas dos sujeitos que fazem parte da situação. A expressão gestual é determinada pelo auditório social e sua avaliação.

O enunciado é constituído pela expressão verbal e extra verbal. Ele comporta um sentido e um conteúdo. O conteúdo se constitui fora da expressão verbal, ele começa a existir

sob certa forma e passa para outra, isto é, o sujeito apreende, por exemplo, a palavra no seu contexto social, apropria-se dela e a expressa na situação que lhe é oportuna, foi dado um novo sentido. É o sentido que dá a significação ao conteúdo. O sentido está relacionado ao conjunto de circunstâncias no qual o conteúdo do enunciado foi pronunciado. Ele é atribuído em sintonia com o contexto no qual o enunciado foi materializado, que pode ser dos mais variados. Uma única expressão verbal pode ter sentidos radicalmente diferentes. O sentido depende das circunstâncias imediatas que suscitam o enunciado e das causas sociais que o originam.

A expressão extra verbal trata-se dos subentendidos, dos não ditos, presentes na comunicação social. Ela toma forma na reação corporal, no gesto, no acento apreciativo. Os subentendidos possuem três aspectos indissolúveis: espaço e tempo, tema do enunciado e a posição dos interlocutores diante do fato, a avaliação. Bakhtin (1981) designa esse conjunto de elementos de situação. Assim, *“a diferença das situações determina a diferença de sentidos de uma única e mesma expressão verbal”* (p.10). A enunciação não se limita a refletir a situação. A expressão verbal ao mesmo tempo em que a constitui, completa a avaliação, e representa a condição necessária para seu desenvolvimento ideológico posterior. O enunciado se torna compreensível na articulação entre conteúdo e situação, em especial, em função das pontes estabelecidas entre interlocutores, isto é, da interação entre eles e os subentendidos que os perpassam.

Outro elemento importante da enunciação é a entonação. O tom que é dado pelo auditório social em conjunto com a situação social da qual a entonação faz parte. É através da entonação que se realiza a escolha e a ordenação das palavras, fazendo com que o enunciado ganhe um sentido próprio. A entonação delimita e é delimitada na medida em que constitui as relações sociais entre os interlocutores numa dada situação. É tida como a expressão fônica da avaliação social. Uma única palavra, uma única expressão apresenta diferentes significações de acordo com a entonação que lhe é dada. O timbre expressivo da palavra comporta seu sentido geral, seu significado global. A situação, a entonação, a orientação social, a expressão verbal, dentre outros elementos citados acima compõem o todo enunciativo. Ele está intimamente relacionado ao discurso.

A configuração do todo enunciativo varia de acordo com a instância da atividade humana, esfera ou domínio ideológico - o religioso, o escolar, o artístico, dentre outros - em que ele é materializado. Isto propicia que os enunciados de uma determinada esfera

apresentem características específicas, no entanto, cada esfera discursiva é atravessada por outras. Os discursos próprios de cada esfera, com as características específicas daquela instância da atividade humana, circulam nela junto com os de outras. As esferas não são fechadas em si mesmas, mas perpassadas umas pela outras, são interligadas. Em cada esfera da atividade humana circula os discursos que lhe são próprios, que tendem a ser nela dominantes, e os de outras esferas, geralmente, de maneira menos intensa.

Os discursos são moldados pelas diferentes maneiras de enunciação. O todo enunciativo de cada discurso em consonância com o auditório social dá forma ao enunciado. A esta modelagem dada às enunciações em resposta a um outro, conforme a particularidades fortuitas e não reiteráveis da vida cotidiana, denomina-se de gênero discursivo<sup>10</sup>, explicita Bakhtin (1995). “*Os gêneros, de variedade e riqueza infinitas, historicamente organizam os conhecimentos, estabilizando-se de determinadas maneiras. Estão relacionados às esferas sociais das atividades humanas, às intenções e aos propósitos dos locutores, constituindo-se como formas de ação social*” (GOULART, 2007, p.95). Explicita Bakhtin (1995):

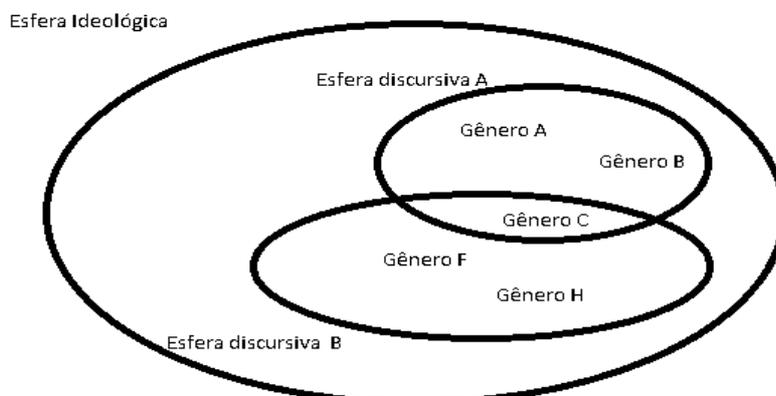
Só se pode falar de fórmulas específicas, de estereótipos no discurso da vida cotidiana quando existem formas na vida em comum relativamente regularizadas, reforçadas pelos usos e pelas circunstâncias. Assim, encontra-se tipos particulares de fórmulas estereotipadas servindo às necessidades da conversa [...] Toda situação inscrita duravelmente nos costumes possui um auditório organizado de uma certa maneira e conseqüentemente um certo repertório de pequenas fórmulas correntes. A fórmula estereotipada adapta-se, em qualquer lugar, ao canal de interação social que lhe é reservado, refletindo ideologicamente o tipo, a estrutura, os objetivos e a composição social do grupo (p.126).

## **2.2 Gêneros discursivos, esferas de circulação, tema e significação**

Assim, cada esfera discursiva, cada meio social ou setor da atividade humana, produz seus gêneros discursivos. “*A cada época um grupo social tem seu repertório de formas de discurso na comunicação social. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, cada forma do discurso social corresponde a um grupo de temas*” (Bakhtin, 1995, p.43). Cada esfera ideológica tem o seu discurso, que é repleto de gêneros discursivos, conforme pode ser visto no esquema a seguir.

---

<sup>10</sup> Este conceito será melhor explicitado mais à frente.



Bakhtin (1995) afirma que *“entre as formas de comunicação, as formas de enunciação e o tema há uma unidade orgânica e indissociável. Assim, a classificação das formas de enunciação deve se apoiar sobre as formas da comunicação verbal”* (p.43). Dentre elas, destaca às relacionadas ao cotidiano. É nas interações sociais cotidianas que surgem as diferentes formas de comunicação social. A situação e a orientação social exercem poderosa influência no processo de interação verbal, nas formas de enunciação. Os discursos se inserem no contexto não verbalizado da vida corrente e nele se ampliam pela ação, pelo gesto ou pela resposta dos interlocutores da situação social. *“Uma questão completa, a exclamação, a ordem, o pedido são enunciações completas típicas da vida cotidiana. Todas exigem um complemento extra verbal, assim como um início não verbal. Esses tipos de discursos menores da vida cotidiana são modelados pela fricção da palavra contra o meio extra verbal e contra a palavra do outro”* (idem p.125).

Segundo o autor, toda palavra não é a primeira, nem a última em uma enunciação, ela penetra na corrente verbal. As formas da enunciação são determinadas pelas situações da vida cotidiana. A modelagem dos enunciados ocorre na presença de formas relativamente estáveis da comunicação humana na vida cotidiana e é fixada pelos modos de vida e circunstâncias. As situações da vida cotidiana possuem um auditório, que conta com uma organização precisa, dispõe de um repertório específico dos pequenos gêneros apropriados. As formas estereotipadas se adaptam, em qualquer lugar, à interação social que lhe é reservada, reflete a ideologia, o tipo, a estrutura, os objetivos e a composição social.

Este amálgama cunha os gêneros discursivos e seus elementos impactam a produção dos enunciados, concretos e únicos. Os enunciados, ao serem proferidos, refletem as condições específicas e finalidades de uma dada esfera da atividade humana. Isso se dá por cada esfera possuir seu conteúdo temático (tema), estilo e construção composicional. Todos os

três “*estão indissoluvelmente ligados ao todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados os quais denominados gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2006, p.262).

De que maneira o tema, o estilo e a construção composicional estão ligados aos gêneros discursivos? Para Bakhtin (1995), o tema trata-se de “*um sentido definido e único, é uma propriedade que pertence a cada enunciação como um todo, o sentido da enunciação completa*” (p.128). Ele deve ser único e assim como a enunciação: individual e não reiterável. O tema não só se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta, dando origem à enunciação, como também depende dela. É determinado pelos elementos das formas verbais e das não verbais de uma situação, abrange o instante histórico em toda a sua amplitude. O tema “*é um sistema de signos dinâmicos e complexos que se adaptam a um determinado momento da evolução*”<sup>11</sup> (p.129), sentido completo atribuído em um determinado tempo e espaço.

Não há tema sem significação. Toda enunciação no interior do tema é dotada de significação, de um conjunto de significações ligadas aos elementos linguísticos que a compõem. A palavra e a imagem por si sós não têm significado, é um tema puro. A significação a eles atribuída é inseparável da situação concreta em que são realizados, muda de acordo com a situação: “*as significações são estabilizadas segundo as linhas básicas e mais frequentes na vida da comunidade para a utilização temática dessa ou daquela imagem ou palavra*” (BAKHTIN, 1995, p.130).

O autor esclarece que, apesar de o tema e a significação estarem inter-relacionados, eles se distinguem. Ambos têm como ponto comum o ato de significar, sendo que a significação está ligada à investigação dicionarizada e o tema à interpretação do enunciado em sintonia com o contexto e com as condições concretas em que é proferido. Tal afirmação fica mais clara ao abordar o problema da compreensão. Esta pode se dar de duas maneiras: passiva e ativa. A primeira delas exclui, a priori, qualquer possibilidade de resposta, já a segunda

---

<sup>11</sup> Bakhtin entende que a evolução se dá no âmbito da semântica e do horizonte apreciativo. Ambos interligados pela apreciação social. *A evolução semântica na língua é sempre ligada à evolução do horizonte apreciativo de um dado grupo social e à evolução do horizonte apreciativo – no sentido da totalidade de tudo que tem sentido e importância aos olhos de um determinado grupo – é inteiramente determinada pela expansão da infraestrutura econômica. Essa relação efetua-se de maneira dialética, uma evolução dialética reflete-se na evolução semântica* (p.136). Fica clara a contradição do processo de evolução, constantes disputas no interior das esferas discursivas, assunto que será tratado mais à frente.

implica no germe de resposta, o que permite apreender o tema. “*Compreender significa orientar-se em relação à enunciação do outro, encontrar o lugar adequado no contexto correspondente. Cada palavra da enunciação que compreendermos, nos faz corresponder a uma série de enunciados nossos, formando uma réplica*” (idem, p.132) – a contra palavra. A compreensão forma um diálogo entre as palavras do falante e as relações estabelecidas pelo ouvinte no processo de busca por um lugar adequado para o que foi ouvido. A significação da palavra só é possível na interação entre os interlocutores, ouvinte e falante, que acontece dentro de uma situação a qual tem como pano de fundo um tema, um complexo conjunto de fatores. A enunciação está imersa na corrente da comunicação verbal.

O tema pode ser expresso, também, pela entonação. As palavras não abrangem somente o tema e a significação, elas são dotadas de valor apreciativo, que é dado pela entonação expressiva. Como já foi mencionado anteriormente, a entonação é determinada pela situação imediata, não estando relacionada ao conteúdo do discurso, nem ao conteúdo intelectual. “*O tema é próprio de cada enunciação, realiza-se através da entonação expressiva*” (BAKHTIN,1995, p.134). O conteúdo verbal, nem sempre, corresponde ao da entonação. Neste caso, prevalece o tema expresso pela entonação estabelecida pela situação social da vida cotidiana, a orientação dada pelo valor apreciativo. O tema é dado pela entonação quando expresso pela fala viva.

Não podemos deixar de mencionar os dois outros componentes dos gêneros discursivos: estilo e construção composicional. O primeiro deles é marcado pela individualidade. O estilo é indissociável do enunciado, que é individual e reflete a individualidade de quem o proferiu. Os sujeitos ao proferirem os enunciados estão imersos em uma determinada situação e auditório social. A linguagem precisa ter funcionalidade na comunicação com seus interlocutores numa dada esfera da atividade humana em que é materializada, pois cada esfera tem suas condições específicas com gêneros próprios, os quais correspondem a determinados estilos.

Outro ponto importante é que os contextos enunciativos não estão descolados das questões históricas. As mudanças ocorridas no cenário histórico “dão o tom da linguagem usada nos processos enunciativos da vida social, moldam e elaboram gêneros discursivos. Nessa perspectiva, os enunciados e seus tipos, gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2006, p.268). Os estilos dos gêneros discursivos são gerados em contextos enunciativos específicos,

de acordo com o momento histórico, político e social, refletindo a individualidade de uma dada esfera discursiva, *num determinado espaço e tempo*.

Nas palavras de Covre, Nagai e Miotello (2009),

o estilo é a maneira do acabamento – essencialmente interlocutivo e dialógico – que nos dá o estilo de um texto e, é a maneira singular com que um autor faz uso dessas categorias, as quais, para Bakhtin, nunca estão divorciadas de definições ideológicas, que possibilita um estilo ao autor. Dessa forma, o estilo traz consigo a avaliação do autor e uma possibilidade de comunhão avaliativa com o interlocutor. Isso significa que o estilo está relacionado a um querer dizer do locutor, que ganha forma, que define seus limites sob condições de interlocução. Trata-se de um acabamento que é estético e provisório, sempre aberto a novos sentidos por estar submetido a condições sócio históricos de possibilidade (p.40).

Os estilos se concretizam por meio da construção composicional. Ela consiste na maneira como o enunciado se organiza, isto é, a escolha das palavras, da disposição dada a elas e da construção global do enunciado. Os critérios usados para a organização do enunciado dizem respeito ao estilo e a individualidade do sujeito em uma determinada esfera discursiva onde ele interage. A construção composicional dos enunciados são particulares e fortuitas e não reiteráveis na vida corrente, pois as suas construções específicas são realizadas num dado uso e circunstância. Contudo, os tipos particulares de construções composicionais só existem se houver formas cotidianas comuns e regularizadas, sempre usadas em determinadas circunstâncias. Cada esfera discursiva possui formas organizacionais típicas, estilizadas pela disposição particular e pelo encadeamento regular e ritmado. A escolha de uma construção composicional pelo falante é um ato estilístico.

O tema, o estilo e construção composicional caracterizam o enunciado e definem os gêneros discursivos. A maneira como cada um dos tipos da comunicação social se organiza, se constrói e completa, de modo específico, a forma gramatical e estilística do enunciado, assim como a estrutura em que ela se destaca, ocorrem no cotidiano e pressupõem, para ser realizados, o meio extra verbal e o discurso do outro. Os gêneros surgem diante de formas relativamente estáveis da comunicação humana na vida cotidiana e são fixados pelos modos de vida e pelas circunstâncias. Logo, *“toda situação da vida cotidiana possui um auditório, cuja organização é bem precisa, e dispõe de um repertório específico de pequenos gêneros apropriados”* (VOLOSHINOV, 1981, p. 3 e 4).

Para Bakhtin (2006), as diferentes situações cotidianas da atividade humana abrem um infinito leque de possibilidades de gêneros do discurso. *“Cada esfera da atividade humana tem o seu repertório de gêneros, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se*

*complexifica uma determinada esfera” (p.262).* Dentro de cada esfera os gêneros da vida corrente aparecem nos momentos de enunciação e compreensão, que implicam em germes de respostas, podendo ser considerados réplicas de um diálogo. Estas não são necessariamente de natureza verbal, mas também extra verbal. Por isso, os gêneros do discurso são heterogêneos, tanto na sua materialidade, verbal e extra verbal, quanto na sua forma.

O autor para minimizar a heterogeneidade dos gêneros os diferencia em primários e secundários. Os gêneros secundários surgem nas condições de um convívio cultural complexo e, relativamente, desenvolvido e organizado, predominantemente escrito. Eles incorporam e reelaboram em seu processo de formação os gêneros primários, que se formam nas condições da comunicação discursiva imediata, intimamente relacionada à oralidade. A diferenciação entre os gêneros é essencial para análise do processo de formação dos enunciados, em especial da relação entre linguagem e ideologia.

Para Bakhtin (2006), todo enunciado, oral ou escrito, secundário ou primário, pode refletir a individualidade do falante, carrega seu ponto de vista ideológico. Entretanto, nem todos os gêneros são propícios ao estilo individual, como é o caso dos gêneros padronizados, por exemplo, da esfera escolar ou religiosa. Os estilos enunciativos existentes e empregados correspondem às condições específicas de uma determinada esfera e vão depender da função do enunciado requisitada pelo auditório e pela orientação social. Assim, uma determinada função de comunicação discursiva gera determinados gêneros<sup>12</sup>, enunciados com estilo, tema e construção composicional específicos.

Bakhtin (2006), diante de tal consideração e compreensão leva em conta a multiplicidade de falantes presentes no discurso. O ouvinte, diante da compreensão do significado dos enunciados que compõem os diferentes discursos, exerce uma posição ativa e responsiva. Isso, pois, toda compreensão da fala viva e do enunciado vivo é de natureza responsiva e a resposta pode ser implícita ou explícita. A resposta implícita se dá pela compreensão passiva, trata-se de um momento abstrato da compreensão ativa, real e plena – “que se atualiza subsequente em voz alta” (p.271)-, uma resposta dada pela ação, uma compreensão responsiva silenciosa, que responde através de discursos subsequentes ou pelo comportamento. Qualquer que seja a maneira de compreensão, há uma resposta, implícita ou

---

<sup>12</sup> É importante mencionar que os gêneros discursivos, primários e secundários, refletem de modo imediato, preciso e flexível as mudanças da vida social.

explícita do ouvinte que se torna locutor. Dai o discurso ser repleto de vozes, seja pela palavra, seja pela contra palavra.

Para Bakhtin, a compreensão plena real espera sempre por uma resposta ativa e explícita. O falante espera uma resposta ativamente responsiva, uma concordância, uma participação, uma objeção. Ele deseja que a contra palavra seja materializada por enunciados concretos, como a fala. A concordância ou a objeção, dentre outras maneiras de resposta ativa, são por si só respostas que rompem o silêncio e pressupõem que todo falante, em maior ou menor grau, se apropria dos enunciados antecedentes, próprios ou de outros, para compor seus enunciados: *“cada enunciado é elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”* (BAKHTIN, 2006, p.272).

O enunciado é a unidade da comunicação discursiva. Os discursos só podem existir na forma de enunciados concretos determinados pelos falantes, ou melhor, os discursos estão fundidos em forma de enunciados pertencentes a um determinado sujeito. As enunciações têm em comum os limites, que são dados pela alternância nos sujeitos no discurso. Como já foi dito, todo enunciado implica uma réplica, contendo em si mesmo o gene de resposta a outros enunciados, a ele inter-relacionados. Cria-se uma dimensão dialógica, uma alternância de enunciados, em que cada um deles no todo enunciativo corresponde a uma palavra e a uma contra palavra.

A possibilidade de resposta é assegurada por três elementos, intimamente ligados ao todo do enunciado: exauribilidade do objeto e do sentido; projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; e formas típicas composicionais e de gênero do acabamento. O primeiro elemento diz respeito às esferas discursivas em que os gêneros do discurso são de natureza sumariamente padronizada e o elemento criativo está ausente quase por completo. O segundo está relacionado à intenção discursiva do falante, que determina o todo do enunciado, o seu volume e suas fronteiras. A verbalização dessa vontade é usada para medir a conclusibilidade do enunciado. Ela determina a forma como ele será construído, o gênero usado. O terceiro elemento trata das formas estáveis do gênero dos enunciados; a vontade discursiva do falante se realiza na escolha de certo gênero do discurso, que é determinada pela especificidade de um dado campo, pela situação concreta, pela composição dos participantes. *“A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero do discurso escolhido, constitui e desenvolve uma determinada forma de gênero”* (p.282).

No cotidiano, os sujeitos costumam se comunicar apenas por meio de determinados gêneros, enunciados que possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo. Cada esfera enunciativa possui gêneros definidos e seus interlocutores moldam os seus discursos a eles. Com base nisso, a individualidade dos sujeitos é manifesta na escolha de qual dos gêneros que circulam naquela esfera será utilizado e a entonação expressiva, que também caracteriza uma determinada esfera. A escolha dos gêneros cotidianos de cada esfera varia em função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação. Todos esses elementos reunidos dão forma aos gêneros discursivos que circulam em determinada esfera. Os enunciados típicos usados pelo sujeito organizam e determinam o discurso, sendo que as acentuações expressivas permitem que os gêneros de diferentes esferas se misturem.

Esta permissão revela a relação do enunciado com o enunciador e com os demais interlocutores da comunicação discursiva. Ao considerar que “*todo enunciado é um elo da comunicação discursiva*” (BAKHTIN, 2006, p.289), entende-se que o falante ao exercer sua posição ativa, dentro de uma esfera, procura optar por gêneros conforme suas ideias, centrado no objeto e no sentido. Tal foco não está livre das relações emocionais, mas são estas que dão o tom expressivo, atribuem significados variados e intensidades de força no social. A oração, a palavra tem o seu sentido e significado direcionados pela expressividade. É no momento da materialização dos enunciados que são atribuídos a eles tons apreciativos que marcam a intencionalidade e direcionam o sentido. A entonação expressiva é constitutiva do enunciado. Na comunicação discursiva há tipos padronizados e difundidos de entonações expressivas, isto é, gêneros que se caracterizam não pela palavra ou pelo conteúdo, mas pela expressividade. Assim, se os gêneros correspondem à forma típica do enunciado e os enunciados têm como elemento constitutivo entonações expressivas que lhe atribuem significados, as formas de expressividade típicas de um enunciado podem ser consideradas gêneros de entonação que constituem também os gêneros discursivos.

As relações do enunciado com os gêneros discursivos são costuradas pela sua principal característica, o endereçamento. A entonação e os demais elementos constitutivos do enunciado são determinados pela esfera da atividade humana e da vida social em que ele é materializado e os sujeitos que fazem parte dele. A maneira como o destinatário do enunciado é percebido e representado pelo enunciador toma vida na estruturação composicional, no estilo e no tema, maneira como será atribuído o sentido completo, do enunciado. Essa

afirmativa pode ser transposta para os enunciados típicos de cada esfera ou domínio, os gêneros discursivos, “*então cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero*” (p.301). Isto não significa que uma esfera corresponda a um único tipo de discurso com gêneros de uma única temática, mas sim a vários discursos e a uma variedade de gêneros que correspondem à visão que os enunciadores têm de seus destinatários.

Pode-se dizer que a complexidade das questões relacionadas aos gêneros discursivos ao se organizar os discursos está o fato de o “*enunciado concreto ser um elo da comunicação discursiva de uma determinada esfera*” (BAKHTIN, 2006, p.296). Lembro que um dos limites do enunciado é alternância dos sujeitos no discurso. Os enunciados não são soltos no tempo e espaço, não se bastam em si mesmos, eles seguem o fluxo enunciativo, refletem uns aos outros. “*Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva. Os limites dos enunciados refletem o processo discursivo, em que cada enunciado deve ser visto como resposta a enunciados precedentes da cadeia verbal de um determinado domínio*” (p.297). Não podem ser separados os enunciados de seus elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, que geram atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas, os enunciados subsequentes, futuros elos da cadeia comunicativa.

Sobral (2008) ao distinguir texto de discurso à luz do pensamento bakhtiniano. Considera texto, em qualquer que seja sua materialidade – som, imagem, sinais etc.-, como unidade linguístico-composicional e discurso como processo de mobilização de textos para a realização de projetos enunciativos. Nesta perspectiva, “*o texto traz potenciais de sentidos, realizados apenas na produção do discurso. O discurso vem de alguém e dirige-se a alguém (ou seja, é “endereçado”), o que modula sua arquitetônica, e traz em si um tom avaliativo, ao mesmo tempo em que remete a uma compreensão responsiva ativa da parte do seu interlocutor típico. Este último organiza-se em enunciados que, como Bakhtin (1995) afirma, incluem os ditos e os não ditos, os presumidos, gestos e acentos apreciativos, além de serem situados em um determinado contexto social e carregados de um conteúdo e/ou um sentido ideológico ou vivencial.*

Com base no que foi exposto, pergunto quais seriam os gêneros discursivos próprios à esfera da Educação Infantil, uma esfera escolar com suas singularidades? Na tentativa de responder a esta questão, teço a seguir algumas considerações sobre as esferas.

De acordo com Fourquin (1993), a escola tem a função de transmissão cultural, no que se refere ao patrimônio de conhecimentos e competências, valores, símbolos constituídos, ao longo de gerações, por uma dada comunidade. Para executar tal função, a esfera escolar tem seus discursos organizados em gêneros em torno da temática do ensino e aprendizagem, como anotação de aula, aula, esquema, resumo, palestra, livro texto, livro didático, enunciados de exercícios, ordens para execução de tarefas, dentre outros. Também, estão ligados a esta esfera os gêneros pessoais e interpessoais que fazem a ponte relacional entre os membros da comunidade escolar (professores e os demais funcionários da escola, alunos, pais, moradores da localidade etc), constituindo conversas, recados, bilhetes, convites, anotações, diário. Os gêneros supramencionados em torno da temática de ensino e aprendizagem estão presentes na esfera escolar em várias etapas da educação básica e são mais comuns a partir do ensino fundamental. Quando se trata da Educação Infantil, nota-se que ela se difere quanto aos gêneros que nela circulam em relação as demais etapas educacionais. Estão presentes na esfera da educação infantil, além de alguns dos gêneros da esfera escolar - os pessoais e interpessoais citados, entre outros -, desenhos, músicas e canções, parlendas, conversas informais, histórias, dentre outros. A presença desses gêneros ocorre em função das especificidades da Educação Infantil em relação aos objetivos desta etapa educacional, dos interlocutores, da forma como se dão as transposições didáticas dos conteúdos, da sua função social etc.

A esfera escolar, assim como as demais, é interpenetrada por outras esferas. Anteriormente, foi mencionado que as esferas têm seus discursos organizados por gêneros, enunciados típicos. Os gêneros são produzidos em sintonia com a situação e a orientação social, não sendo os primeiros nem os últimos numa dada esfera, mas sim o elo da corrente verbal que a atravessa. De acordo com Fourquin (1993), na escola, além da cultura escolar transmitida, há a cultura da escola, que consiste em características próprias da escola, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos – um mundo social próprio. Sintonizando os pensamentos de Bakhtin e Fourquin, pode-se dizer que escola é uma esfera com características sociais que é transpassada por uma variedade de discursos. No entanto, no seu fluxo verbal de comunicação, alguns deles se destacam, tornam-se característicos desta esfera. Nas esferas, as relações entre os diferentes discursos quase nunca

são simétricas e harmoniosas, tende a haver em seu interior uma tensão, que tem como pano de fundo os interesses sociais existentes, uma disputa pelo discurso hegemônico.

Na Educação Infantil, estas disputas são tensas na medida em que se busca uma identidade que vai sendo construída em função da visão que se tem das crianças, suas infâncias e da escola a elas destinadas. Segundo Oliveira (2011), em consequência das pesquisas realizadas sobre a criança na atualidade, aparece uma nova identidade da criança e consequentemente das práticas voltadas para o seu atendimento. A criança passa a ser vista enquanto sujeito portador de direitos e de necessidades próprios e que precisa de espaço diferenciado tanto no ambiente familiar, quanto no ambiente escolar tradicional, frequentemente orientado para a padronização de condutas e ritmos e para avaliações segundo padrões externos à criança. Dessa forma, propõe-se que as instituições voltadas para o atendimento de crianças pequenas busquem a apropriação de conhecimentos a partir da vivência cotidiana com parceiros e situações significativas “que visem incentivar diferentes modos de expressar sentimentos em situações particulares, recordar, interpretar uma história, compreender um fenômeno da natureza, enfim transmitir à criança diferentes formas de ler o mundo e a si mesma” (idem p.45).

As ações da esfera da Educação Infantil passam a considerar às especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de 0 a 5 anos de idade. Dentre elas, destacam-se os seguintes pontos na educação da infância: o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação social; o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética; o atendimento aos cuidados associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade; a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas atividades sociais, sem discriminação de espécie alguma; e o respeito à dignidade e aos direitos da criança, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, religiosas etc<sup>13</sup>.

No entanto, observações de práticas da esfera da Educação Infantil revelam uma oscilação das identidades por ela assumida: funções de guarda, preparatória, compensatória, moralizante. Esta não definição ou oscilação favorece a tensão no interior da esfera pela

---

13 As especificidades mencionadas da Educação Infantil têm como base os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

disputa de interesses sociais. Nesta disputa, estão presentes o higienismo, o assistencialismo e a escolarização muitas vezes de forma imbricada.

Segundo Oliveira (2011), o discurso higienista visava a regular os atos da vida, especialmente das classes populares e dava ênfase ao cuidar, à higiene e à moralidade. O discurso assistencialista era entendido como o cuidar das crianças desprovidas de cuidados domésticos e o criar hábitos de civilidade (NUNES, 2011), entendendo-se a infância como uma questão da ordem privada. Já o da escolarização tem como foco a preparação para o Ensino Fundamental. A oscilação da identidade das práticas e propostas para as crianças pequenas - entre higienismo, assistencialismo e escolarização - revela tanto proximidade da esfera doméstica – que se dá por meio da informalidade do discurso, do ensino de hábitos, moralização e até mesmo de ensinamentos religiosos-, quanto da proximidade com a formalidade escolar.

Esta não identidade ou identidade oscilante estaria abrindo espaço para a circulação de discursos religiosos na escola de Educação Infantil investigada?

No que diz respeito ao discurso da esfera religiosa, busco subsídios no antropólogo Clifford Geertz (2008) para definir religião e entender os discursos que circulam na esfera religiosa, considerando, ainda, que cada religião tem seus gêneros discursivos próprios.

Para o autor, a religião consiste em *“um sistema de símbolos que atua para estabelecer poderosas, penetrantes e duradouras disposições e motivações nos homens através da formulação de conceitos de uma ordem de existência geral e vestindo suas concepções com tal aura que as disposições e motivações parecem singularmente realistas”* (GEERTZ, 2008, p.67). O autor *define símbolo como todo ato, acontecimento, objeto, qualidade ou relação que serve como vínculo a uma concepção*. O símbolo tem como elemento central as formulações tangíveis de noções, abstrações da experiência fixada em formas perceptíveis, incorporações concretas das ideias e das atitudes. As diferentes formas simbólicas se concretizam em acontecimentos sociais, padrões culturais, que são fontes externas de informações, e comportamentos externos que moldam o comportamento público à medida que modelam a eles mesmos.

Para o antropólogo, o símbolo está estreitamente relacionado às motivações e às disposições, ambas se referem às ações religiosas. As disposições são as tendências e capacidades que variam em intensidade sob certas circunstâncias. Elas são significativas nas condições em que surgem. Já as motivações têm uma direção, gravitam em torno de certas

consumações, geralmente, de maneira temporária. Têm significado no propósito em que são concebidas e conduzidas. O homem religioso é motivado pela sua religião. “*São os sistemas simbólicos que induzem as disposições como religiosas*” (idem 2008, p.72). É por meio dos símbolos que as verdades transcendentais da religião são estabelecidas, são eles que induzem as disposições e formulam as ideias gerais de ordem. Toda e qualquer religião precisa afirmar algo, além de consistir em uma coletânea de práticas estabelecidas e sentimentos convencionais de cunho moralista. Também, busca explicar a compreensão do sentido da vida e de tudo aquilo que parece ser misterioso, estranho, ou que parece ser impossível de ser explicado pelo conhecimento racional, passando a ser entendido pelo desconhecido.

A essência da ação religiosa constitui uma autoridade persuasiva. Isto acontece ao se imbuir de certo complexo específico de símbolos da metafísica que formula o sentido da vida e recomenda uma maneira de vivê-la. A religião pouco a pouco modela a ordem social. No entanto, as disposições e a motivação, que dão vida a ela, variam de acordo com as crenças e culturas em que está inserida.

O discurso religioso trata-se daquele que tem o tema ou o conteúdo relacionado à ideia de transcendentalidade, à remissão no mundo metafísico ou sobrenatural. Tem como uma das suas intenções modelar e estabelecer padrões morais, éticos e estéticos de comportamento público. Além de buscar explicações e sentidos para o que é considerado inexplicável ou misterioso. O discurso religioso é costurado não só pela compreensão da vida e de uma maneira para se orientar dentro dela, como também pela ideia de um ser superior, que é a aceitação prévia de uma autoridade que transforma a vida cotidiana e a consideração da importância de se crer nesta autoridade. Tal conteúdo se materializa e se organiza através do estilo de cada gênero em um determinado contexto enunciativo. Bem como, para atingir os interlocutores, apresenta-se em uma determinada forma (estrutura composicional e estilo) e inter-relacionando-se e entrelaçando-se a esta. O discurso religioso possui formas típicas, como por exemplo: versículos, ladainhas, orações, provérbios, pregação, sermão, parábola, mantra, mito, dentre outros. Os gêneros organizadores do discurso religioso possuem como principal característica as entonações em tons apreciativos que intentam adesão, persuasão, obediência, convencimento, ordem, ameaça, entre outros.

A presença do discurso religioso na escola investigada revela a interpenetração da esfera religiosa na da Educação Infantil. Tal revelação não é algo novo, pois pode ser vista ao longo da história da escola e da educação Infantil no Brasil. Entretanto, a circulação do

discurso religioso na escola pública evidencia tensões e disputas que serão abordadas no próximo capítulo.

### **CAPÍTULO 3 – O CRONISTA E A REALIDADE: RELIGIÃO, INFÂNCIA E ESCOLA PÚBLICA**

O dia de “engolir a cápsula”

O dia de engolir a cápsula é uma coisa muito séria.

A mais séria possível.

A menina, a menina, que tem apenas 7 anos – oh! Prodígio dessa precocidade – já está aprendendo catecismo. Que bom!

As visitas ficam informadas. A menina tem de aparecer para mostrar os dons de sua inteligência.

Quanta coisa já sabe aquela menina de 7 anos!

Padre nosso que estás no céu, santificado seja o vosso nome... Creio em Deus Padre Poderoso etc.

(Cecília Meireles, 2001)

A cápsula continha um medicamento eficaz. O seu interior era preenchido pelos ensinamentos da fé católica, dogmas comumente ensinados nas aulas de catequese. Engolir a cápsula era essencial para a saúde das crianças, ou melhor, para torná-las mais passivas, disciplinadas e livres das mazelas causadas pela indisciplina. Outro importante benefício era a salvação da alma. Esta só poderia ser alcançada mediante o catecismo.

Ingerir a cápsula era coisa séria, muito séria. A criança que não tomasse a cápsula poderia sofrer penalidades, dentre elas, a de arder no fogo do inferno. Isso era tomado como grande problema para boa parte das famílias brasileiras, que faziam parte de uma sociedade religiosa (RANQUETAT, 2000; CUNHA, 1995). Mas, onde conseguir a cápsula? Cecília Meireles em suas crônicas no jornal Diário de Notícias, nos anos de 1930, trazia reflexões a respeito de um espaço onde a cápsula, eficaz e recomendada, era distribuída: a escola. As instituições públicas de ensino ofereciam aulas de religião. O local de distribuição da cápsula era considerado por muitos como propício, afinal a escola deveria transmitir valores morais.

As crianças engoliam a cápsula. Boa parte delas, em especial as pequenas, colocavam os ensinamentos da fé católica goela abaixo, mesmo que fossem incompreendidos ou sem sentido. A cápsula tinha que ser engolida, nem que fosse diluída no horário escolar por meio de livros, rezas, reprimendas de inspiração divina, dentre outras ações nessa direção. Os conhecimentos dos dogmas eram considerados de suma importância, mais até do que os conteúdos escolares, tanto que a menina da crônica citada foi considerada um prodígio por conhecer a oração do Pai-Nosso. O importante era conhecer a oração, não falar corretamente

ou recitar respeitando os pontos e vírgulas. Afinal, o ensino da religião tratava-se de um importante remédio para prevenir a desordem social e ainda alcançar os céus.

Passados oitenta anos da publicação da crônica *O dia de “engolir a cápsula”* de Cecília Meireles, o sentido que ela apresenta continua, de certa forma, atual. A religião permanece presente em algumas escolas públicas com rituais e procedimentos religiosos considerados por muitos como parte das práticas pedagógicas escolares, em especial para as crianças pequenas. O ensino religioso ao longo dos séculos tem sido concebido como a solução ou remédio para os inúmeros problemas sociais que rondam e assolam as escolas públicas brasileiras. A cápsula, em muitas instituições públicas, não se apresenta como problema, mesmo diante do processo de avanço e retrocesso de secularização<sup>14</sup> do Estado. Assim, a religião historicamente esteve presente na vida da sociedade brasileira, principalmente na escola. Nesse sentido, compreender os processos históricos poderá auxiliar a compreensão do porquê da naturalização da presença de discursos religiosos na esfera escolar e, em particular, na escola pública investigada.

### **3.1 O ensino religioso na escola pública**

A Igreja Católica implantou as primeiras propostas educacionais no Brasil. Os portugueses, ao desembarcarem em terras brasileiras, contaram com o apoio da Igreja Católica para a conquista do território e de sua gente. A Igreja desempenhava um importante papel: o da conquista ideológica. A colaboração entre a coroa e Igreja durou até o Séc. XVIII.

Dentre as missões eclesiásticas, estava a conversão dos povos recém-descobertos. Segundo Cunha (2012), nos meados do século XVI, a Igreja Católica reagia à Reforma Protestante com a promoção do Concílio de Trento (1545-1563), que objetivava promover a reconquista da influência perdida na Europa para o protestantismo e alcançar os povos das terras recém-descobertas (Américas, África e Ásia). O evento resultou no *Index Lobrorum*

---

<sup>14</sup> Secularização é a expressão que designa o processo de mudança pelo qual a sociedade deixa de ter instituições legitimadas pelo sagrado, baseadas no ritualismo e na tradição, tornando-se cada vez mais profanas (ou seculares). O processo de secularização leva à compreensão do mundo e da humanidade a partir de critérios imanentes, isto é, internos a eles próprios, sem o recurso ao sobrenatural. A secularização implica a perda da força da religião para regular a vida social, mas não implica, necessariamente, o fim da religião, que pode se manter e até mesmo aumentar sua força na dimensão íntima da vida dos indivíduos. Num sentido mais geral, a secularização remete à cultura que se torna mais baseada em critérios racionais ou utilitários do que em valores e práticas tradicionais. Fonte: <<http://www.nepp-dh.ufrj.br/ole/conceituacao1.html#s>>

*Proibitorium*, no qual havia medidas listadas de ação ideológica pela catequese às crianças em cada paróquia. Para o cumprimento do documento trecentista o papado reativou as ordens religiosas existentes e fundou novas. Dentre as novas ordens estava a Companhia de Jesus, criada pelo militar espanhol Inácio de Loyola, em 1540. A companhia tinha como um dos seus objetivos, em sua atuação político-religiosa, a conversão dos povos pagãos, em especial, os tupiniquins da antiga Terra de Santa Cruz<sup>15</sup>.

As primeiras instituições de ensino brasileiras foram fundadas pelas diversas ordens religiosas católicas, destacando-se a jesuíta, e tinham inicialmente a finalidade de catequizar os índios. De acordo com Del Priore (2000), ensinavam com base no catolicismo a ler, a escrever, a cantar e a contar e, também, o catecismo. Os catequistas acreditavam na docilização dos indígenas para a condição servil e dos colonos para a de escravos. Os negros eram tidos por ambos como escravos e encarados pelos religiosos como seres sem alma.

Durante o período colonial pouco a pouco as instituições de ensino foram substituindo a catequese dos indígenas pela formação dos filhos dos colonos. O objetivo fora alterado junto com as estratégias de ensino. As disciplinas se voltaram para a preparação da elite colonial para cursar o ensino superior em Portugal. Mesmo assim, quase todas as disciplinas continuavam a ser de inspiração religiosa - tais como retórica, grego, dentre outras -, dava-se continuidade à fé como elemento orientador.

De acordo com Saviani (2007), ainda no período colonial, foram realizadas reformas no sistema educacional pelo Marquês de Pombal em Portugal e em suas colônias, entre elas destacava-se a Reforma Pombalina. Um dos principais pontos da reforma foi a estatização e secularização da educação. No Brasil as instituições de ensino tinham como foco a formação voltada para manutenção da máquina estatal. Logo, o currículo deixava de ser orientado pela religião, mas contava com aulas de catecismo e filosofia racional e moral. Além das instituições formais de ensino, em função do sistema educacional deficitário, naquele período entendiam-se como escolas as aulas lecionadas pelos professores em suas casas ou nas dos alunos e os seminários e colégios das ordens religiosas.

Em 1822, apesar da independência já ter ocorrido, o Império Brasileiro manteve o padroado. O catolicismo continuava como religião oficial do Estado. Em razão disso, “nas escolas públicas de todo país, a doutrina católica era ensinada a todos os alunos e os professores obrigados a prestar juramento à fé católica” (CUNHA E CAVALIERE, 2007,

---

15 Um dos nomes dados ao território brasileiro pelos portugueses nos primeiros anos do século XVI.

p.111). A primeira constituição do país, outorgada pelo imperador Pedro I, em 1824, mantinha o catolicismo como religião oficial e permitia que as demais se manifestassem em culto doméstico ou particular em residências, sem qualquer forma exterior de templo. O código penal proibia o ateísmo e a não crença na imortalidade da alma. Ambos os casos eram considerados crimes e a punição para tanto era de um ano de prisão mais multa pecuniária, de acordo com Cunha (2011). A pequena população evangélica era impedida de atuar no magistério público; os cultos das religiões africanas eram considerados contrários à fé, à moral e aos bons costumes, sendo reprimidos. Na tentativa de sobrevivência e resistência de seus cultos, os negros faziam o sincretismo de figuras do catolicismo com as das religiões africanas.

Estudos de Cunha revelaram que a religião fazia parte do currículo das escolas públicas. A lei de 13 de outubro de 1827, que determinava a criação de escolas de primeiras letras nos centros urbanos, listava como uma das disciplinas os princípios da moral cristã e da doutrina da religião Católica Apostólica Romana. Os professores de todos os níveis de ensino eram obrigados a prestar juramento de fidelidade ao catolicismo, podendo ser punidos, caso o quebrassem. Até 1875, as escolas públicas deveriam ensinar a todos os alunos os princípios e doutrinas da fé Católica Apostólica Romana, de maneira que, só partir deste ano os não católicos puderam solicitar dispensa da aula de religião.

No final do século XIX, as relações entre Igreja e Estado começaram a dar sinais de desgaste. O Vaticano reivindicava maior controle sobre a igreja brasileira, de modo a desenvolver sua atividade religiosa sem nenhum tipo de limitação estatal. Por outro lado, tomavam impulso as forças políticas orientadas pelas ideologias positivista, maçônica e liberal, que pretendiam a modernização do Estado brasileiro, tendo como exemplo a França, e buscando a neutralidade em matéria de crença religiosa. As disputas entre as novas orientações e as velhas práticas culminaram no fim da monarquia, conforme sinalizam Cunha e Cavaliere (2007).

Com a Proclamação da República, em 1889, o processo de secularização do Estado Brasileiro era iniciado e posto fim ao padroado. Após a proclamação do novo regime, foi promulgado o decreto nº 119-A, de 7 de janeiro de 1890, que declarava a plena e total liberdade de culto, suprimia as restrições vigentes aos não católicos e proibia o poder público de estabelecer relação com a igreja, privilegiar alguma religião e criar diferenças entre os habitantes por questões relacionadas à crença ou a opiniões filosóficas ou religiosas. Também,

era suprimido o ensino religioso nas escolas públicas. Os professores deixavam de precisar jurar fidelidade ao catolicismo “e as escolas primárias e secundárias poderiam oferecer o ensino religioso de sua preferência ou nenhum” (Cunha, 2011, p.7). Assim, com a promulgação da Constituição de 1891, a Igreja Católica foi declarada separada do Estado Brasileiro e a religião passava da esfera pública para a privada. O Estado era proibido de financiar qualquer tipo de atividade religiosa, cultos ou igrejas, inclusive o ensino religioso de qualquer tipo, impedindo o estabelecimento de qualquer espécie de dependência entre Igreja e Estado. Esta separação tornava o Brasil um país laico nos âmbitos político e jurídico. A Carta Constitucional de 1891 trouxe outra inovação: seria leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos. Segundo estudiosos como Cunha (2011, 2007, 1995), Fishmann (2008) e Cury (2004), o termo leigo<sup>16</sup> estaria sendo usado no sentido de laico, estabelecia-se, portanto, o ensino laico nas escolas públicas brasileiras. Foi a única vez que uma constituição brasileira determinou que a atividade estatal fosse laica.

Por outro lado, no mesmo período, era introduzida nas escolas públicas, no lugar do ensino religioso, a disciplina moral, *a qual os positivistas gostariam que se chamasse a religião da humanidade, conforme proposto por Augusto Comte* (CUNHA, 1995). Os currículos escolares do sistema público procuravam dar maior valor às ciências, coroando-as na hierarquia curricular, conforme prescrevia as ideias positivistas.

No final do século XIX e início do XX, a sociedade brasileira, ainda que diante de intensas mudanças no cenário político, continuava religiosa, principalmente católica, praticando diferentes graus de sincretismos, em especial, nas classes médias e nas populares. *A presença da laicidade na sociedade era muito fraca, pois a sua presença fora trazida para as políticas de Estado como ideologia por uma elite intelectual de orientação europeia, liberal-maçônica ou positivista* (CUNHA E CAVALIERE, 2007).

Os autores acima afirmam que, na segunda década do século XX, com a crise de hegemonia, era posto fim ao laicismo<sup>17</sup> republicano e reinstalada a colaboração recíproca entre Igreja e Estado, inspirada no modelo fascista. Frente às greves operárias, inéditas no país, e os levantes militares contra as oligarquias agrárias, o ensino religioso voltava às escolas

---

16 O termo ainda provoca polêmicas com relação à laicidade do ensino público.

17 Esse termo é geralmente empregado como sinônimo de laicidade. Mas, ele tem um significado restritivo para o clero católico, que designa de laicista a posição que ele considera contra seus próprios interesses materiais ou simbólicos. Assim, a posição oficial da Igreja Católica (inclusive alguns documentos pontifícios recentes) é pelo reconhecimento do Estado laico, mas não do “Estado laicista”. Fonte: <http://www.nepp-dh.ufjf.br/ole/conceituacao1.html#l>

públicas, como solução para a desordem política e social. A inclusão dos conteúdos religiosos pelas vias federais não foram bem sucedidas. No entanto, a religião retornava ao ensino público por via de legislações estaduais, com força, em seis estados, como aconteceu em Minas Gerais, conforme Cunha (1995). Era dada continuidade à preferência das classes dirigentes pelo recurso da religião e da Igreja como conteúdo e meio satisfatório e eficaz para a aceitação dos trabalhadores de sua situação social.

A ditadura instalada após a Revolução de 1930 realizou várias reformas educacionais, dentre elas, a reintrodução do ensino religioso nas escolas públicas. Em 1931, era instituído, pelo governo ditatorial de Getúlio Vargas, o decreto nº. 19.941/1931, a partir do qual o ensino religioso voltava a fazer parte do currículo das escolas mantidas por recursos públicos em todo o país. A escolha do credo a ser lecionado considerava que cada turma deveria conter vinte ou mais alunos que o professassem. Ficariam dispensados de assistir às aulas os alunos cujos pais ou responsáveis assim o requeressem.

O decreto varguista não agradou a todos, em especial, aos educadores progressistas. No Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, uma das dimensões abordadas pelos progressistas foi a defesa da laicidade no ensino público:

A laicidade, que coloca o ambiente escolar acima das crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, à pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas.

(Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932, p. 45)

O documento pareceu não ter nenhum impacto. A mobilização da Igreja Católica pró-ensino religioso mostrou mais força e a Constituição de 1934 incorporou os termos do decreto nº. 19.941/1931 e introduziu a oferta obrigatória do ensino religioso. A disciplina religiosa passou a ser incluída no horário normal de aulas nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais. A presença dos alunos era facultativa e os responsáveis podiam manifestar sua preferência religiosa, apesar de, na prática, existir somente a oferta do catolicismo. Desde então, a obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas públicas passou a marcar presença nos textos constitucionais.

Mesmo com o fim da ditadura varguista e o enfraquecimento da relação Estado-Igreja, a Constituição de 1946 manteve o ensino religioso. Deposto Vargas, em 1945, era introduzido no país o regime liberal e buscava-se suprimir da legislação educacional as heranças do regime ditatorial, dentre elas, o ensino religioso. Logo, houve disputas em torno da definição

do ensino público enquanto confessional ou laico. No jogo de forças políticas, a Igreja Católica saía novamente vencedora e o documento constitucional contemplou o ensino religioso no Artigo nº 168. Este determinava a obrigatoriedade da oferta do ensino religioso pelas escolas públicas, com *matrícula facultativa e ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo representante legal ou responsável*. Era mantido parcialmente o texto da Constituição de 1934, mas com a novidade do oferecimento da disciplina pelo poder público *sem especificar o nível e a modalidade educacional* (CUNHA, 2007).

O ensino da religião não passou despercebido na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 4024/61). Ela abordou o ensino religioso no seu Artigo nº 97, que incorporava a sua redação o Artigo nº 168, da Constituição de 1946, e determinava a formação de turmas independentemente do número de alunos e o registro dos professores pela entidade religiosa da qual faziam parte. Além disso, determinava que fosse ministrada a disciplina sem ônus aos cofres públicos. De acordo com Cunha (2007), isso implicaria a não remuneração dos professores de ensino religioso pelo poder público, e o não deslocamento de professores do quadro efetivo do magistério para lecionar a disciplina, em uma interpretação mais estrita da lei.

Para Cunha e Cavaliere (2007), durante a ditadura militar (1964-1985), o ensino religioso recebeu um reforço especial em sua missão: a disciplina educação moral e cívica. Na LDB nº 5692, promulgada em 11 de agosto de 1971, o ensino religioso compartilhava do mesmo parágrafo que determinava a obrigatoriedade da educação moral e cívica<sup>18</sup> e era omissivo em relação ao financiamento da disciplina religiosa. Cunha (2011) revela que a inserção da educação moral e cívica no currículo das escolas públicas teria por finalidade *a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e o amor a liberdade sob a inspiração de Deus* (p.13). No mesmo ano da promulgação da LDB/71, a nova disciplina foi normatizada pelo Parecer nº 94/71, escrito pelo Conselheiro Federal de Educação, Luciano Cabral Duarte, arcebispo de Aracaju. O parecer proclamava a religião como base da moral a ser ensinada, alicerçado no princípio da religião natural, ou melhor, aquela que leva ao conhecimento de Deus pela luz da razão. No entanto, educação moral e cívica teve inspiração na corrente de pensamento formada na escola

---

<sup>18</sup> Com a promulgação da Lei n. 8.663, de 14 de junho de 1993, a disciplina educação moral e cívica deixou de ser lecionada nas escolas públicas.

superior de guerra que defendia a inclusão de valores morais e espirituais entre os objetivos nacionais permanentes. Desta forma, a referida disciplina representou a fusão do pensamento reacionário do catolicismo conservador com a doutrina da segurança nacional.

No processo de transição para democracia, houve a união das forças democráticas e progressistas. Era formada uma ampla frente composta por diferentes orientações e programas partidários, que iam dos liberais aos comunistas, possibilitada pelo esgotamento do regime autoritário. Cunha (2011, 1995, 2006) afirma que, vista do campo educacional, a transição foi iniciada pela ocupação das prefeituras de cidades do interior pelas forças de oposição nas eleições de 1977 e culminou com a eleição de um presidente civil, em 1985, e a convocação da Constituinte de 1988, em 1987.

Com o fim da ditadura, na Assembléia Constituinte, houve uma reconfiguração de forças nas disputas em torno do ensino religioso. Até o início do processo de promulgação da constituição, tudo indicava a união entre liberais, socialistas, evangélicos e educadores progressistas pela defesa da laicidade. A Igreja Católica e os grupos ligados a ela argumentavam a favor do ensino religioso obrigatório confessional nas escolas públicas. Entretanto, os evangélicos passaram a apoiar a oferta obrigatória do ensino religioso confessional, mas de matrícula facultativa, em troca do apoio católico na legalização do controle dos meios de comunicação de massa pelas igrejas, segundo Cunha (1995).

Os educadores progressistas mantiveram a sua posição. Nos primeiros anos da década de 1980, que antecederam a constituinte, foram realizados fóruns, conferências, encontros, dentre outros eventos pelos educadores progressistas em torno da defesa da escola pública, como a V Conferência Brasileira de Educação e a 9ª Reunião da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPED). Os dois eventos resultaram em importantes documentos, a Carta de Goiânia foi um deles, que reiteravam a posição dos educadores em defesa da laicidade da escola pública.

Havia uma grande disparidade de forças entre defensores da escola laica e do ensino religioso. Foram enviadas duas emendas populares<sup>19</sup> ao Congresso, uma em apoio da manutenção do ensino religioso e outra em apoio à escola laica. A primeira delas recebeu 800 mil assinaturas, enquanto a segunda apenas 280 mil, conforme Cunha (2006). A pressão dos religiosos pela manutenção do ensino religioso surtira efeito. Em 1988, foi promulgada a

---

<sup>19</sup> As emendas populares foram iniciativas de entidades da Sociedade Civil para encaminhar demandas sociais aos constituintes, no biênio 1987/88 (Cunha, 2006, p.4).

Constituição e de seu texto constava o Artigo nº 210, que determinava o ensino religioso de matrícula facultativa, no horário normal de aula das escolas públicas de Ensino Fundamental.

Promulgada a Constituição de 1988, cada unidade da Federação promovia a elaboração de sua própria constituição, todas aprovadas no ano seguinte. A maioria das constituições estaduais determinava o ensino religioso nas escolas públicas estaduais, nos mais diversos moldes.

Anos mais tarde, as disputas entre defensores da escola laica e militantes religiosos foram retomadas no processo de elaboração da nova LDB (Lei nº 9.394/96), quando se tentou limitar o ensino religioso nas escolas públicas, enfatizando a sua restrição ao Ensino Fundamental e o não financiamento pelos cofres públicos da disciplina, conforme o Artigo nº 33 da LDB:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecida sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou seus responsáveis em caráter:

I - confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrada por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas, ou

II - interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.

Segundo Ranquetat (2007), a LDB/96 desagradou a Igreja Católica. O motivo foi o oferecimento do ensino religioso nas escolas públicas sem financiamento do Estado. A Igreja Católica pressionou o governo federal a alterar a redação da LDB/96. Em 22 de julho de 1997, o artigo acima ganhou nova redação pela Lei nº 9.475:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas de qualquer forma de proselitismo.

Parágrafo 1º - Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

Parágrafo 2º - Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas para a definição dos conteúdos do ensino religioso.

Cunha (2006) aponta que mais importante do que as expressões inclusas nos textos foram as suprimidas, como a do não do financiamento do ensino religioso pelo poder público e a da definição do caráter interconfessional da disciplina. A primeira possibilitou que em cada unidade da federação, houvesse negociação entre os governos estaduais e municipais e

as entidades religiosas para o financiamento dos professores de ensino religioso. Já a segunda favoreceu a pretensão de alguns grupos de manter a confessionalidade do ensino religioso em detrimento dos que buscavam substituí-lo por um denominador comum a todas as religiões. Isso sem falar que as determinações da LDB/97 deram aos sistemas estaduais a atribuição explícita de definir conteúdos e estabelecer a habilitação e as normas de admissão dos professores de ensino religioso com o auxílio de entidades religiosas. As supressões e expressões incluídas deslocaram a discussão da existência ou inexistência do ensino religioso para a da sua definição enquanto confessional ou interconfessional. Também, absorvia-se o ensino religioso como parte integrante de fato da formação do cidadão, o que, para Cury (2004), trata-se de uma incoerência quanto a um assunto que toca diretamente no direito à diferença e à liberdade. Diante da legislação vigente, em cada sistema educacional, a disciplina religiosa vem sendo regulada de uma maneira diferente e tem apresentado as suas próprias propostas. Dentre elas, destaco a do município de Duque de Caxias, campo do presente estudo, e o estado no qual ele está inserido, Rio de Janeiro.

O município de Duque de Caxias inseriu em seu sistema educacional o ensino religioso nas escolas logo após a promulgação da constituição. A Lei Orgânica, lei nº 0, de 5 de abril de 1990, que organizou o sistema educacional do município, determinou o ensino religioso como um dos deveres do município para a efetivação da garantia à educação. O ensino religioso de matrícula facultativa passava a ser oferecido no horário normal de aulas das escolas municipais de Duque de Caxias, sem especificar a etapa de ensino, e com a ressalva de que deveria ser respeitada a opção religiosa dos alunos ou seus responsáveis. De acordo com a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Duque de Caxias, atualmente, em um universo de 253 escolas existentes no município, sendo 113 de Educação Infantil, apenas 35 ofertam a disciplina, e contam com 38 professores de ensino religioso, sendo que, alguns deles atuam na Educação Infantil. Observa-se, assim, que o ensino religioso é ofertado na rede há mais de 20 anos.

Uma década depois de inserido o ensino religioso no município de Duque de Caxias, era a vez do Estado do Rio de Janeiro. Em 14 de setembro de 2000, era aprovada na Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, a Lei Estadual nº 3.459, que estabeleceu o Ensino Religioso, de caráter confessional e facultativo, mas obrigatório no horário normal de aulas, nas escolas da rede estadual do Rio de Janeiro, para todo o Ensino Básico. Para Cunha e Cavaliere (2007), era ampliada a oferta da nova disciplina curricular para o ensino

médio, o ensino fundamental e a educação infantil, o que reforçou o poder das instituições religiosas na formação e na definição dos conteúdos curriculares a serem trabalhados na escola. A mesma lei autorizou a abertura do concurso para professores da nova disciplina, realizado em janeiro de 2004. O concurso exigia dos candidatos graduação com Licenciatura Plena e o credenciamento nos órgãos de registro das autoridades religiosas competentes. Foram oferecidas 500 vagas, divididas em: 342 para católicos, 132 para evangélicos e 26 para outros credos.

Cavaliere (2006) pôde notar que houve diversas dificuldades na implantação do ensino religioso confessional nas escolas públicas do Rio de Janeiro. A falta generalizada de informação sobre a nova disciplina, a inconstância na realização de encontros pedagógicos para os professores de ensino religioso, as dificuldades estruturais para se efetivar o caráter plural e o caráter facultativo da disciplina, os preconceitos em relação às religiões afro-brasileiras, estes são alguns entre os elementos identificados (CAVALIERE, 2006, p.2). Também foram enfrentados problemas quanto à sua aceitação pelos alunos e professores de outras disciplinas, apesar da maioria deles se colocar favorável. Na verdade uma aceitação tensa.

O município de Duque de Caxias não possui lei específica para a disciplina de ensino religioso. Baseia-se diretamente na legislação federal e não na lei estadual 3459/2000. De acordo com o manual da Coordenação do ensino religioso do departamento ligado à Secretaria Municipal da Educação (SME), este ensino fundamenta-se legalmente no Artigo nº 210, parágrafo 1º, da Constituição Federal de 1988 e na lei nº 9475/97 que deu nova redação ao Artigo nº 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96. Além da legislação citada, há ainda dois instrumentos legais, que não constam do manual apresentado e não determinam as ações relativas ao ensino religioso implantado pela Coordenação dessa disciplina. Um deles é o decreto nº 4238/2003, da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, que instituiu o Sistema Municipal de Ensino do Município de Duque de Caxias, determinando, no seu Artigo nº 25, que o ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter: (i) confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou de seu responsável, e ministrada por professoras ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; (ii)

interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.

Este percurso histórico evidencia que a laicidade da escola pública é ainda uma questão republicana que não foi resolvida. É possível ter ensino religioso nas escolas públicas, sob algumas condições, que nem sempre são reguladas. A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, não está livre da possibilidade de ter aula de ensino religioso, mesmo tendo um currículo não organizado em disciplinas. Entretanto, observa-se que as concepções de infância somada à história da Educação Infantil são fortemente marcadas pela relação com a filantropia, por via da caridade cristã, e abriram espaço para a presença de símbolos e práticas religiosas, como será abordado a seguir.

### **3.2. História e política da Educação Infantil no Brasil: a religião em questão**

O atendimento às crianças pequenas em nosso país é atravessado pelas condições de vida das mulheres, pelas políticas educacionais e pela concepção de infância – compreendida enquanto uma construção social, varia, portanto, de acordo com o contexto histórico-cultural. As primeiras instituições destinadas às crianças pequenas no Brasil datam do período da colonização. No início do século XVI foi criada a Casa do Muchachos pelos jesuítas, com o objetivo de catequizar os curumins e os órfãos da terra (como eram chamadas as crianças oriundas de ligações entre brancos ou negros e mulheres índias). Era ensinado às crianças ler, escrever, cantar e contar, tendo como diretriz os preceitos religiosos. As crianças não eram diferenciadas dos adultos. De acordo com Del Priori (2000), os jesuítas viam as crianças como seres divinos que conquistavam a todos a sua volta com doçura e inocência, canal perfeito para que as almas dos da terra fossem alcançadas. Além disso, eram tidas como tabulas rasas onde tudo se poderia imprimir.

Ainda no período Colonial, foram criadas as Santas Casas da Misericórdia, que visavam, inicialmente, guardar a vida das pessoas necessitadas e, depois, passaram a acolher também as crianças abandonadas, os “expostos”, normalmente frutos de ligações clandestinas de mulheres brancas da elite ou de crianças pobres, mestiças, negras e índias. O Recolhimento

dos Meninos Órfãos da Santa Casa da Misericórdia pela roda<sup>20</sup> era realizado ocultando-se a identidade de quem depositava a criança.

No início da República, as iniciativas se deslocaram da ideia de recolhimento das crianças abandonadas para as ações médico higienistas e jurídicas. A infância passou a ser enxergada como uma etapa importante do desenvolvimento humano e as crianças passaram a ser entendidas como o futuro da nação. Foram organizadas associações e instituições destinadas ao atendimento das crianças por juristas, políticos, industriais, educadores, médicos, religiosos. Segundo Kuhlmann Jr (2000), de um lado, surgiam instituições privadas que preconizavam o atendimento em Jardins de Infância às crianças das classes favorecidas, de outro, o atendimento às crianças pobres em instituições filantrópicas como, por exemplo, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (IPAI-RJ). As instituições filantrópicas e/ou religiosas entendiam o atendimento como um mérito para as mães trabalhadoras com bom comportamento. Procuravam atrair colaboradores das classes abastadas não só para o financiamento da instituição, como também para o trabalho voluntário e com objetivos político-religiosos. Cabe a ressalva de que as creches e asilos mantidos por religiosos recebiam generosas quantias doadas pelos militantes leigos católicos em nome da caridade.

Por outro lado, foram criadas as primeiras instituições públicas destinadas às crianças. Como foi visto, nos anos que precederam a República, tomavam força a ideologia liberal e a positivista, que tinham como um dos seus ideários o projeto social de construção de uma sociedade moderna e procuravam se inspirar na Europa e Estados Unidos. Na época, despontava o movimento escola novista, que tinha em sua pauta os jardins de infância, conforme afirma Oliveira (2011). Era absorvido, em especial pelos liberais, como meta a implantação dos jardins de infância. Em 1896, foi criado o Jardim de Infância Caetano Campos<sup>21</sup>, em São Paulo, pelo Partido Republicano Paulista, fundamentado na ideologia positivista. Tal pensamento ideológico tinha como uma de suas bandeiras a separação entre o

---

20 “A Roda era um dispositivo giratório de madeira, em forma de cilindro, que possuía uma abertura, inserido em uma parede, de forma que, como uma janela, desse acesso à parte interna da instituição ao ser acionado. A criança era depositada no compartimento, e o depositante rodava o cilindro para que a abertura se voltasse para dentro, preservando a identidade do depositante. A Roda funcionou no Rio de Janeiro até 1938” (COUTO e MELO, 1998,p.22).

21 De acordo com Valderin (2000), criado nos moldes de jardim de infância idealizado por Rui Barbosa nos Pareceres a respeito do decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879. Este trata da Reforma dos Ensinos Primário e Secundário do Município da Corte e Superior em todo o Império.

Estado e a Igreja Católica. No entanto, as intenções positivistas eram de que em algum momento houvesse o advento do Estado Positivo, logo a educação teria como fundamento a ordem, a moral e o civismo. Para isso, nada melhor do que a proposta pedagógica<sup>22</sup> embasada nas ideias do líder religioso protestante alemão Friedrich Froebel, que eram centradas na espiritualidade e nos preceitos morais. As crianças eram comparadas a sementes que precisavam ser cuidadas pelas professoras, tidas como jardineiras, para germinar e crescer nos preceitos morais. Os jardins de infância públicos, fundados nos primeiros anos do governo republicano, dirigiam seu atendimento às crianças dos extratos sociais mais afortunados.

Em 1932, em meio a reformas educacionais no país, surgia o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que tinha como pontos centrais a escola enquanto pública, gratuita, obrigatória e laica, e também contemplava a educação pré-escolar como base do sistema educacional. De acordo com Oliveira (2011), sob a influência dos pioneiros, alguns educadores progressistas, como Mario de Andrade, propunham a disseminação de praça de jogos nas cidades à semelhança dos jardins de infância frobelianos, tal como ocorria em outros países da América do Sul. No mesmo período, permanecia a concepção de criança como o futuro da nação. As ações governamentais tomavam o seu lugar nas políticas sociais, porém, continuavam marcadas por ações compensatórias e desordenadas, de caráter assistencialista e descontínuo e executadas por instituições filantrópicas.

Durante a Segunda Guerra Mundial, foi criada a Legião Brasileira de Assistência (LBA), símbolo da visão de atendimento à infância dos desfavorecidos. Idealizada por Darcy Vargas, esposa do Presidente Getúlio Vargas, inicialmente se destinava à assistência às famílias dos pracinhas, posteriormente, suas funções se estenderam ao amparo aos velhos e desvalidos, à assistência médica às pessoas necessitadas, à proteção da maternidade e das crianças pequenas. Em 1945, a LBA contava com creches, lactários e orfanatos distribuídos em mais de 90% dos municípios brasileiros, sem contar os hospitais vinculados a ela, em diversos estados. Todas essas instituições visavam atender aos filhos de trabalhadores e contavam com a mão de obra feminina voluntária. O objetivo permanecia o mesmo das instituições assistencialistas privadas: a submissão das classes desfavorecidas e a aceitação do

---

22 É importante lembrar que “por força das ideologias liberais e positivistas, a Constituição de 1891 determinou a separação entre Igreja e Estado, de modo que a religião passava da esfera pública para a privada. O Estado foi proibido de financiar qualquer tipo de atividade religiosa, assim como, o ensino religioso. Havia liberdade para as escolas privadas para ministrarem o ensino laico ou religioso, de acordo com a sua proposta pedagógica” (Cunha, 2005, p.7)

seu lugar na sociedade. Mas deixava de ser entendida como um favor aos pobres e passava a ser vista como uma compensação ao pobre pelo seu trabalho, conforme Barbosa (2006).

Com as mudanças no mercado de trabalho, o processo de urbanização acelerada e os movimentos sociais, a dinâmica familiar foi sendo alterada. Ampliou-se a participação da mulher no mercado de trabalho e expandiu-se o número de famílias chefiadas por mulheres. Esse quadro, paralelamente aos acontecimentos do contexto internacional, motivou a luta por creches: a reivindicação de um espaço para as crianças, na perspectiva não apenas de guarda e cuidados, mas também de educação e inserção sociocultural. No final dos anos 1970, os movimentos de luta por creches eram organizados com o apoio das Comunidades Eclesiais de Base da Igreja Católica, baseadas na Teologia da Libertação e nas filosofias pastorais e das Associações de Bairro. No início dos anos 1980, o movimento ganhou mais corpo com a adesão das feministas. Ao mesmo tempo em que havia o aparecimento e fortalecimento das lutas dos movimentos de exigência das creches e do Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública, o cenário das políticas educacionais indicava mudanças. As pressões dos dois movimentos somados ao fim da ditadura militar resultaram em modificações na política educacional e na criação de vários planos e projetos destinados às crianças da primeira infância.

O atendimento às crianças da primeira infância fez parte da pauta de discussões de elaboração da Constituição de 1988. Corsino, Nunes e Didonet (2011) afirmam que para discutir as questões relacionadas à infância durante o processo constituinte foi criada uma comissão interministerial com a participação expressiva das organizações sociais que tinham interesse direto pelas crianças, a Comissão Nacional Criança e Constituinte (CNCC). Fizeram parte da comissão os ministérios governamentais e entidades civis, dentre elas, a Pastoral da Criança e a Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB). A comissão resultou na união de forças em prol dos direitos da criança. Segundo Oliveira (2011), um dos eixos de discussão era o atendimento aos filhos de trabalhadores, que resultou na ampliação do número de creches mantidas por empresas industriais e comerciais e por órgãos públicos para os filhos dos seus funcionários, e a insuficiência do número de crianças atendidas pelo poder público, em resposta pelas iniciativas alternativas. Eram criados programas como as “mães crecheiras”, os “lares vacinais”, as “creches lares” ou “creches domiciliares”, programas assistenciais com a utilização de recursos comunitários, subsidiados a baixo custo pelos cofres

públicos. As discussões em torno dos direitos das crianças tomaram força em meio às pressões políticas em favor do atendimento à infância.

As lutas pela democratização da escola pública somadas às pressões dos movimentos feministas e sociais de lutas por creches saíram vencedoras nas disputas em torno do atendimento à infância. O documento constitucional determinava no Artigo nº 205 a educação como direito de todos, inclusive das crianças pequenas. E o Artigo nº 208, no inciso IV, colocava enquanto dever do Estado a educação em creches e pré-escolas, de crianças de 0 a 6 anos de idade. O Artigo nº 227 assegurava os direitos da criança, dentre eles, o da educação. Com a nova Constituição, a educação passou a ser direito de todo cidadão desde o nascimento, e a Educação Infantil, compreendida como um direito da criança, uma opção dos pais e um dever do Estado.

Como já foi visto, a Constituição de 1988 determinava o oferecimento do ensino religioso e a maioria das constituições estaduais, promulgadas no ano seguinte, determinava o oferecimento do ensino religioso em seus sistemas educacionais e previa a disciplina religiosa a partir do ensino fundamental. No entanto, havia aquelas que não distinguiam as etapas educacionais e as modalidades para as quais o ensino religioso seria oferecido, abrindo brechas para o seu oferecimento na Educação Infantil.

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente reafirmou os direitos dos cidadãos de pouca idade, e a Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, concebeu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. As crianças pequenas passavam a ser, legalmente, sujeitos de direitos, dentre eles, o de acesso à creche e à pré-escola – instituições educativas, cuja finalidade é a promoção de um desenvolvimento integral das crianças com ampla inserção cultural. O atendimento institucionalizado às crianças se deslocou de setores como a saúde, o trabalho e a assistência para a educação, ou seja, instituiu-se a ideia de Educação Infantil – com creches e pré-escolas integradas aos sistemas de ensino – direito de todos os cidadãos sem qualquer distinção ou diferença (de classe social, etnia, sexo, credo)<sup>23</sup>.

---

23 Cabe ressaltar que, ao longo desse percurso, o vácuo deixado pela falta de consistência e de integração de políticas públicas voltadas para a infância abriu caminho para iniciativas privadas. As classes médias e altas da população passaram a pagar pelos serviços, e as classes populares se organizaram com seus poucos recursos em iniciativas comunitárias. Muitas vezes em atendimentos domésticos, sem instalações e equipamentos adequados, contando com pessoal sem formação específica, com contribuições e doações e/ou recursos públicos oriundos de convênios. Esse repasse de verbas públicas às entidades assistenciais como intermediárias na prestação do serviço educacional à população, tarefa dos municípios, abriram espaço para o uso político e religioso dos espaços de Educação Infantil. O baixo custo levou à aceitação da baixa qualidade do atendimento, vista até mesmo como necessidade para atender à demanda da população, evidenciando nos estabelecimentos conveniados e municipais indiretos o predomínio, ainda, de uma concepção educacional assistencialista “preconceituosa com relação à pobreza, descomprometida com a qualidade de atendimento” (KULMMAN JR,

Anos mais tarde, foram escritos documentos que reafirmavam o texto da LDB/96. Dentre eles, estavam o parecer nº 20/09 e a resolução nº 06/09 do Conselho Nacional de Educação, que davam novas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Elas apontavam para o combate à discriminação religiosa como objeto de reflexão e intervenção no cotidiano das instituições escolares voltadas para a infância. Propõem ainda um trabalho com diferentes linguagens e com culturas plurais na creche e pré-escola, possibilitando o fortalecimento dos saberes e das especificidades linguísticas, culturais e religiosas de cada comunidade (OLIVEIRA, 2011).

A Constituição de 1988, em vigor, sofreu alterações no que diz respeito ao atendimento educacional. Os incisos I e VII, do Artigo nº 208, foram alterados pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009. O inciso I passa a estender a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos de idade e assegura a oferta gratuita a todos que não tiveram acesso na idade própria e o inciso VII determina o atendimento do educando, em todas as etapas da Educação Básica, por meio de programas suplementares de material didático- escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. A obrigatoriedade da pré-escola pode, assim, se aproximar do Ensino Fundamental e ser mais uma brecha para o oferecimento do ensino religioso para as crianças ainda mais novas, de 4 a 5 anos.

O mesmo documento tem como importantes princípios a democracia e a laicidade. O princípio democrático consiste em reconhecer os sujeitos como iguais entre si, aptos a governar-se e fazer suas próprias escolhas e envolve a liberdade de manifestação de credo, de opinião, de manifestações culturais diversas. Cabe ao ensino público garantir o exercício dos direitos comuns sem privilégios, nem discriminação em função das muitas particularidades e identidades que nos diferenciam enquanto indivíduos. É também constitucional a exigência de preservar o espaço público, por ser de todos, de qualquer tipo de discriminação e uso indevido para fins de apropriação particular. Nele se deve assegurar o respeito ao âmbito pessoal e o exercício efetivo dos direitos individuais.

Segundo Ranquetat Jr (2008), o princípio da laicidade refere-se à formação de um Estado desvinculado de qualquer grupo religioso e um espaço público neutro em matéria religiosa. Para o autor, a afirmação de um Estado laico implica dois sentidos de neutralidade em relação à religião: a exclusão dela da esfera pública e da esfera estatal e a imparcialidade do Estado com respeito às religiões. O primeiro deles é a neutralidade relacionada à exclusão

---

2004).

e o segundo, a neutralidade e a necessidade de tratamento igualitário a todas as religiões, ou seja, a imparcialidade. Segundo Baubérot (2005 apud RANQUETAT JR, 2008), a laicidade do Estado se dá quando o poder político não depende da legitimação de alguma religião, nem é dominado por ela, ou seja, a autonomia da esfera pública em relação às autoridades religiosas e a dissociação das leis civis das normas religiosas. Assim, para assegurar os princípios de base da democracia, a igualdade e a liberdade, faz-se necessária a neutralidade do espaço público. A Constituição Brasileira de 1988 instituiu no Brasil o Estado Democrático de Direito e entre os seus princípios estão a liberdade e igualdade, que só podem ser garantidas pela existência do espaço público, ou melhor, uma esfera pública e estatal que garanta a neutralidade em matéria de liberdade de expressão, de credo, de opção sexual, de etnia etc. Reside também nesta perspectiva a ideia de que o Estado não pode manter nenhuma relação de aliança ou interdependência com qualquer grupo religioso. Cabe ao Estado democrático governar para todos, inclusive para as minorias e a separação da religião da esfera pública governamental é um princípio democrático. O exercício do credo ou do não credo é de foro íntimo, uma opção pessoal, que deve ser exercida na instância privada ou em tempos religiosos.

A Constituição de 1988 também assegura a todos os cidadãos, inclusive as crianças pequenas, a liberdade de crença, de consciência e de manifestação de culto, conforme consta no Artigo nº 5º. De acordo com Roseli Fishmann (2010, 2008), a liberdade de consciência diz respeito às reflexões do sujeito, independente da sua religião, algo ligado à dignidade humana. A liberdade de crença refere-se à escolha de foro íntimo dos indivíduos de crer ou não. Por último, mas não menos importante, a liberdade de culto, que está relacionada à exteriorização da crença, à manifestação que vai para além da liberdade religiosa. Para Fishmann (2010, 2008), este Artigo reconhece o valor religioso presente na sociedade brasileira. Para Mariano (2009), tal valor nunca ficou excluído da esfera pública.

Mariano (2009), em seus estudos a respeito da laicidade no Brasil, tendo como base as disputas no período que antecedeu e precedeu a promulgação da Constituinte de 1988, mostra que a laicização da esfera pública tem sido um desafio. Isso se deve a intensificação, nas últimas quatro décadas, das disputas dos religiosos entre si<sup>24</sup> e deles com os laicos, como por exemplo, a implantação do ensino religioso nas escolas públicas. Para o autor, nas batalhas travadas entre laicos e religiosos, há apenas um consenso, o da existência da

---

24 Tal disputa acontece principalmente entre católicos e protestantes, em especial, os pentecostais.

laicidade. Mas cada grupo a define de um modo. Os laicos defendem a rigorosa separação entre Estado e Igreja e a restrição de participação e influência de autoridades e grupos religiosos na esfera pública. Já os religiosos procuram definir a laicidade de modo genérico, com o objetivo de legitimar a ocupação religiosa da esfera pública, mas sem desconsiderar o arranjo jurídico-político da laicidade estatal. Diante dessas definições, prevalece uma laicidade maleável, que varia de acordo com os interesses políticos, sendo necessária uma definição estatal de laicidade. Isto pode ser visto na Concordata firmada entre o Brasil e o Vaticano, como mostra o Artigo nº11 deste documento:

A República Federativa do Brasil, em observância ao direito de liberdade religiosa, da diversidade cultural e da pluralidade confessional do país, respeita a importância do ensino religioso, em vista da formação integral da pessoa.

§ 1º. O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação.

A concordata católica exemplifica como o Estado exerce um papel destacado na esfera religiosa, no reconhecimento público de organizações religiosas e na regulamentação da ocupação religiosa do espaço público e da própria esfera pública. E ainda, a ausência de forças normativas e ascendência cultural para promover secularização da sociedade, parecendo acuada pelos grupos religiosos politicamente organizados e mobilizados para atuar na esfera pública, como os católicos e os protestantes. Isso chega a ser interpretado como um processo em andamento de um movimento de redefinição da fronteira entre público e privado, um realinhamento na relação entre religião e política marcada pela reabertura dos espaços públicos à ação organizada de instituições religiosas em todo país, como explica Burity (2001; 2006, apud MARIANO, 2011).

Diante de tal quadro e considerando que ao Estado laico e democrático compete o oferecimento da educação escolar, inclusive a destinada às crianças pequenas, igualmente laica e democrática, capaz de formar cidadãos críticos com capacidade argumentativa; capaz de difundir conhecimentos artísticos, culturais, científicos, tecnológicos das diferentes áreas, zelando pela convivência e pelo respeito à liberdade de crença ou não crença e de culto (BRANCO E CORSINO, 2010), pergunto: estaria o princípio democrático da laicidade presente na educação das crianças da Educação Infantil? A resposta a esta e a outras questões acerca do assunto faz parte dos objetivos desta dissertação de mestrado. A pesquisa de campo, que será abordada no próximo capítulo, traz elementos para se pensar a presença do discurso

religioso no cotidiano de uma escola de Educação Infantil pública e gratuita. Ainda que o ensino religioso não seja assumido na proposta pedagógica da escola, ele acontece de diversas formas. A legislação - federal e municipal - abre possibilidade para este ensino acontecer no horário escolar, há um consentimento da secretaria municipal de educação que tem uma coordenação para este ensino, uma naturalização da ostentação na escola pública de símbolos religiosos, e uma aparente aprovação da comunidade escolar.

## **CAPÍTULO 4 – ESCREVENDO CRÔNICA: O DISCURSO RELIGIOSO NUMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS (RJ)**

As crianças desconhecem o problema de que tratam, em toda a sua extensão, como não podem refletir sobre ele, não sabem o que significa, e recebem os mais vários e nocivos estímulos do mundo dos adultos, acontece inevitavelmente que as crianças que estudam religião na escola pública dirão, sem saber o que dizem:

- Chi!- aquele é espírita
- Aquele ali é positivista!
- Que é positivista?
- Não sei não... é maçom...
- Maçom?
- É ... Tem parte com o diabo..
- Credo!

(Cecilia Meireles, 2001b)

O trecho acima é parte de uma das crônicas de Cecília Meireles sobre Educação publicada no Jornal Diário de Notícias. Nele a cronista critica a introdução do ensino religioso nas escolas públicas brasileiras em 1931. Usa de ironia para expor como as aulas de ensino religioso circulariam entre as crianças. Explicita a falta de condições das crianças compreenderem preceitos religiosos e mostra o quanto tal ensino favorece à discriminação e torna-se um *nocivo estímulo do mundo adulto*. Como já vimos anteriormente, Cecilia Meireles, como outros educadores que assinaram o Manifesto dos Pioneiros de 1932, era defensora da escola pública laica.

Neste Capítulo, trago as análises do material de pesquisa na perspectiva de conhecer e analisar os discursos religiosos que circulam na escola pública investigada. Os registros de campo foram reunidos em coleções e é a partir destas que, embasada nos teóricos que dão sustentação a esta dissertação, teço reflexões e interpretações a respeito da circulação dos discursos religiosos na escola-campo empírico da pesquisa - trabalho muito próximo do que é exercido pelo cronista, mas sem deixar de considerar as determinações que o rigor que a pesquisa acadêmica impõe.

Conforme mencionado no capítulo 1, para delinear o contexto dos discursos religiosos enunciados, foram reunidos registros de observações, de entrevistas, de informações sobre crianças e profissionais da instituição, além dos referentes à gestão, à proposta pedagógica e à turma observada. Foram levadas em consideração na análise dos resultados as interações entre

adultos e crianças, as propostas de atividades, as brincadeiras, as produções culturais que circulam nesta esfera social, a organização do espaço e do tempo. Procurei captar os sentidos e significados do que vi, ouvi e fotografei.

Durante a organização do material, coloquei-me no lugar de uma colecionadora. Foram reunidos e agrupados os discursos de maneira artesanal. As observações escritas e transcritas foram lidas e relidas inúmeras vezes. Tal trabalho produziu a identificação e nomeação de categorias. Nas primeiras leituras dos registros de campo, foram identificadas as categorias, todas em caráter provisório. Houve retomadas ao diário de campo a fim de encontrar elos, ouvir silêncios, pensar nos ditos e nos não ditos. As observações levavam à troca ou à formação de grupos e, pouco a pouco, as categorizações ficavam mais consistentes. De forma que, assim como um colecionador procura juntar seus objetos de apreciação pelas similaridades, procurei reunir os achados da pesquisa em categorias, a partir da semelhança de suas configurações.

#### **4.1. Contextualizando o município de Duque de Caxias, a escola, o entorno, a turma, as crianças e os adultos**

Segundo Leite (2002), Duque de Caxias é um dos mais importantes municípios do Estado do Rio de Janeiro. Isso pode ser explicado por vários motivos, dentre os quais se destaca sua localização e população. O município está localizado na porção centro-sul do Estado do Rio de Janeiro. Limita-se ao norte com os municípios de Miguel Pereira e Petrópolis; ao sul com o do Rio de Janeiro; ao leste com o de Magé e a oeste com o de São João de Meriti, sendo a sua área de 442 km<sup>2</sup> uma das maiores do Estado.

Segundo dados do IBGE (2010), Caxias tem a quarta maior população da região metropolitana do Rio de Janeiro, com 855.048 pessoas, sendo 72.696 crianças de 0 a 5 anos. Trata-se da segunda maior rede municipal pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro em matrículas, com cerca de 87.549, e a terceira em instituições de ensino, 253 escolas. As escolas da rede municipal de ensino estão distribuídas pelos 4 distritos do município. São eles: Duque de Caxias, Campos Elíseos, Imbariê e Xerém. Os dois primeiros correspondem, respectivamente, ao 1º e 2º distritos, são localizados nas proximidades do centro da cidade, caracterizados como área urbana. Já os distritos de Imbariê e Xerém correspondem ao 3º e 4º distrito, como região rural (VIANA, 1991).

Os dados do IBGE (2010) também indicam que o município conta com 113 escolas públicas municipais de Educação Infantil, que atendem a 29.132 crianças.

Dentre as escolas caxienses destinadas à infância, encontra-se a aqui estudada,<sup>25</sup> localizada na zona nobre de Duque de Caxias, o 1º Distrito. A escolha por esta unidade escolar se deve à convergência de critérios: familiaridade, a escola havia sido campo de estágio da prática de ensino de Educação Infantil e tem como coordenadora pedagógica uma aluna do PPGE-UFRJ- o que facilitou a entrada da pesquisadora neste lugar; indicação- a escola é considerada pela secretaria municipal de educação como uma das instituições modelo de atendimento às crianças pequenas, o que daria relevância à escolha.

#### 4.1.1 A escola e seu entorno

Em 2011, a instituição pesquisada atendia a cerca de 130 crianças de 2 a 5 anos, organizadas em 6 turmas e contava com duas turmas em tempo integral, uma de crianças de 2 anos e outra de crianças de 3 anos; e 4 turmas de tempo parcial, duas de crianças de 5 anos, no turno da manhã, e duas de crianças de 4 anos, no turno da tarde. O atendimento às crianças era realizado por 28 profissionais (uma diretora, uma coordenadora pedagógica, uma secretária, uma auxiliar administrativo, oito professoras, sete estimuladoras<sup>26</sup>, três serventes, três merendeiras, um porteiro, dois seguranças). Em cada turma havia cerca de 20 crianças, que contavam com uma professora e com, pelo menos, uma estimuladora, sendo que as turmas com crianças de 2 e 3 anos tinham duas estimuladoras.

A escola apresenta instalações adequadas à Educação Infantil. Está instalada em uma casa de andar térreo, que conta com: quatro salas de atividades, sendo que, dentro de uma delas, há uma saleta onde funciona o almoxarifado; uma pequena sala dividida entre coordenação, secretaria e direção; uma brinquedoteca; um refeitório; uma sala de professores; dois banheiros infantis; dois banheiros adultos; um pátio interno e um pátio externo. É importante mencionar que a unidade conta com móveis e espaços adequados às crianças. Os banheiros infantis estão de acordo com a faixa etária atendida, com pias e vasos sanitários da altura das crianças. Os boxes também são adequados às crianças e aos adultos que as auxiliam durante a higiene, pois contam com piso antiderrapante e uma elevação para que os adultos fiquem na altura dos pequenos. O pátio externo tem uma piscina, uma casinha de bonecas, de

---

25 Por questões éticas foram dados a instituição, as crianças e aos adultos nomes fictícios.

26 Nomenclatura dada às funcionárias que exercem a função de auxiliar de turma.

alvenaria, e grama sintética. O espaço físico e as instalações são considerados modelo para outras escolas de Educação Infantil da rede municipal, apesar de parte dela, como a piscina, ter sido conquistada pela diretora atual, ao longo de sua gestão, por meio de articulações com comerciantes locais.

As salas de atividades têm capacidade para 20 a 25 crianças. Contam com um armário de ferro, usado para guardar pertences dos adultos e material escolar, como giz de cera, lápis, borracha etc; uma estante de brinquedos e jogos; e mesas e cadeiras, correspondentes ao número de crianças, além de quadros de madeira fixados nas paredes. Cada uma das paredes é metade cinza e metade branca com pintura com motivos infantis - crianças, animais, plantas e brinquedos desenhados. Nelas também ficavam afixados, mesmo que acima da altura dos olhos das crianças, os trabalhos por elas realizados, tais como: reconto coletivo de histórias, colagens coletivas, caça-palavras coletivos, letras de músicas cantadas pela turma etc. Em todas as salas há um quadro branco e dois murais. Um dos murais servia como uma espécie de arquivo, com sacos transparentes pendurados para guardar trabalhos das crianças. Cada um deles era identificado com o nome de um aluno da turma. O outro mural era decorado com dizeres, cartazes, figuras, fotos das crianças, conforme a temática trabalhada pelas professoras, como por exemplo, datas comemorativas, entre as quais estão a Páscoa, o Dia das Mães, do Meio Ambiente, do Folclore. O material exposto nos murais era, aparentemente, produzido pelos adultos, pois nele não havia marcas de expressões infantis. Por determinação da Secretaria Municipal de Educação de Caxias, era afixado em um dos murais o planejamento semanal do professor.

Os corredores eram marcados por mensagens religiosas. Nas paredes do primeiro, o de entrada, havia quadros com fotos da natureza em meio à citação de versículos bíblicos e à imagem de uma criança abraçada a um globo e outra com as mãos postas em posição de prece. Nos corredores de acesso aos demais espaços da creche, havia murais e quadros cujo tema girava em torno da religiosidade. Os murais eram enfeitados com desenhos do Smilinguido e Mig e Meg, personagens populares dos quadrinhos evangélicos, acompanhados de mensagens que se remetiam a Deus.

A religião transbordava dos corredores para o restante da escola. Nas paredes da secretaria, havia a letra de uma música evangélica acompanhada de um desenho de pássaros, plantas e crianças. Nas salas de atividades, havia livros em torno de temáticas bíblicas nas estantes destinadas às crianças. Materiais da mesma temática marcavam presença na sala dos

professores: DVD, livros, bíblias e pequenos dizeres com versículos bíblicos. Nem a cozinha da escola ficava de fora, pois, na geladeira, havia um enorme calendário do Smilinguido. Os espaços da escola eram marcados pela religiosidade cristã.

A Escola fica localizada em frente a uma Comunidade às margens da linha Vermelha, nas proximidades do centro de Caxias. No seu entorno, há uma praça com quadra de futebol, brinquedos para crianças e um quiosque; uma escola de Ensino Fundamental da rede pública municipal; um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP)- ambas as instituições de ensino apresentam frases religiosas pintadas no muro de entrada-; uma associação beneficente que oferece atendimento médico gratuito aos moradores da comunidade (mantida por um deputado estadual); três igrejas evangélicas e um terreiro de cultos afro-brasileiros. Nas proximidades, há um pequeno comércio local: uma padaria, uma farmácia, um sacolão, três bares, uma oficina mecânica, uma papelaria, uma espécie de quadra de esporte privada, que parecia ser usada para a realização de eventos.

No trajeto do Centro até a escola e nos arredores da escola observei vários indícios da presença da religião. Alguns dos estabelecimentos comerciais apresentavam nomes evangélicos como Sheiknah, que significa “a glória de Deus”. Algumas residências da vizinhança tocavam músicas evangélicas; outras tinham, em suas garagens, carros com adesivos de citações bíblicas ou de instituição religiosa. Em algumas delas, observei a presença de objetos religiosos expostos na faixa, como altares com bíblias, plantas, velas e alguidar, típicos das religiões afro-brasileiras.

#### 4.1.2 A comunidade escolar

Os laços da comunidade com a Escola antecedem a construção desta. O espaço ocupado pela instituição anteriormente abrigou uma escola de samba e depois uma escola de Ensino Fundamental que foi transferida para um prédio próximo. Depois de alguns anos de abandono, o prédio foi reformado e transformado em Escola de Educação Infantil por iniciativa de um deputado estadual. As instalações presentes foram planejadas com o auxílio da diretora atual, que foi indicada para o cargo<sup>27</sup> quando a reforma ficou pronta.

A direção mantém uma boa relação com as famílias e a comunidade em geral. Boa parte das crianças atendidas mora na comunidade localizada no entorno da escola ou em

---

27 Na rede municipal de Duque de Caxias, os cargos de direção das escolas são preenchidos pelo critério de indicação política.

bairros vizinhos. A escola é muito procurada e há, inclusive, uma lista de espera para alunos que não conseguiram vaga, além de atender a crianças de uma instituição municipal destinada a menores abandonados ou em condições de risco.

Parte da manutenção do equipamento escolar é compartilhada pelos responsáveis através da realização de pequenos consertos ou da doação de recursos. Mesmo a direção estando ciente de que tal tarefa compete aos órgãos públicos municipais, a arrecadação de recursos e/ou a mobilização dos responsáveis para pequenos consertos e obras faz parte da relação que escola mantém com a comunidade. Vínculos estreitos e de afinidade parecem ter sido construídos com os responsáveis, como foi observado nas reuniões. A concretização de projetos e eventos também se dá por meio da captação de recursos materiais e financeiros pela diretora no contato com os comerciantes locais e com a secretaria municipal de educação. A diretora mostrou-se bem articulada e sua liderança se estende também aos professores, que a apoiam. Ela parece dar o tom final ao trabalho realizado na escola e receber o apoio de toda a sua equipe.

As observações realizadas no horário de entrada e saída das crianças, nos eventos abertos à comunidade e nas reuniões de responsáveis revelam que a maioria dos pais dos alunos são cristãos evangélicos. Foi observado em suas falas e ações que a religião parecia facilitar o bom relacionamento com a diretora e com algumas professoras evangélicas. Os responsáveis se mostraram receptivos à presença de quadros, imagens e dizeres bíblicos na instituição- vide a fala de uma das mães, aparentemente evangélica, durante a reunião com todos os responsáveis da creche: *Achei lindos os quadros que tem no corredor!*- . E, ainda mais, aos folhetos e convites, distribuídos na divulgação de eventos de cunho religioso, em cuja ilustração, aparecem desenhos bíblicos e crianças com bom comportamento.

Notei que crianças mais velhas e/ou adolescentes costumavam buscar ou trazer as crianças pequenas à escola. Tal fato acontecia com um número pequeno de crianças e parecia desagradar às professoras, estimuladoras e também à direção. A insatisfação pela não presença dos responsáveis adultos ficava clara nas situações de entrega de circulares, de reclamações de mau comportamento ou de baixa frequência da criança. As falas das professoras e das estimuladoras evidenciaram uma visão idealizada de família. Esperavam que os pais das crianças as trouxessem e buscassem diariamente, compartilhassem dos mesmos valores e preceitos morais e participassem ativamente das atividades escolares por meio da ajuda na realização dos deveres de casa, além disso, esperavam a presença desses responsáveis nas

comemorações escolares, cobravam pontualidade nos horários de entrada e saída e se preocupavam com a frequência em atividades extraescolares, como por exemplo, a participação no desfile cívico da cidade. De forma que, muitas das expectativas das professoras e estimuladoras pareciam estar longe de ser correspondidas, devido à realidade sociocultural das famílias atendidas.

Outra constatação foi que professores e responsáveis não se entendiam quando o assunto era a participação no trabalho pedagógico. Observações de reuniões de pais e de conversas informais entre pais, nos horários de entrada e saída, mostraram que a maioria dos responsáveis acreditava cooperar com o trabalho pedagógico ao obedecerem a orientações das professoras, estimuladoras e diretora quanto ao comportamento das crianças, ao cumprimento de horários de entrada e saída e aos prazos para entrega de materiais ou doações pedidas pela escola. Já as falas das professoras e da diretora evidenciavam o contrário. Afirmavam não ser atendidas, nem compreendidas pelos responsáveis quando requisitavam a ajuda deles. Alegavam ainda que os adultos não auxiliavam nas tarefas enviadas para casa, tinham baixa participação nas reuniões e atividades extraescolares, eram omissos aos pedidos de repreensão das crianças por mau comportamento e descuido com o material didático *doado* pela prefeitura. De um lado, a maioria dos responsáveis acreditava dar todo o apoio necessário à escola e, de outro, professoras, estimuladoras e diretora afirmavam que a maioria das famílias não se comprometia com o trabalho pedagógico.

Mesmo com alguns desencontros, foi observado que, de forma geral, a relação da escola com os membros da comunidade escolar era harmoniosa. Boa parte dos responsáveis se mostrava satisfeita com a escola e na intenção de elogiar a instituição muitos afirmavam que *parecia escola particular*. A satisfação era tanto com o espaço físico, quanto com o aspecto pedagógico, sendo esta considerada uma escola de qualidade. Os professores não discordavam dos pais e atribuíam tamanho sucesso aos esforços da diretora. Estas boas relações eram, muitas vezes, arrematadas pela afinidade religiosa entre responsáveis, professores e diretora.

#### 4.1.3 A turma: situando as relações entre adulto-adulto, adulto-criança e criança-criança

As observações foram realizadas em uma turma com crianças entre 5 e 6 anos de idade no turno da manhã. Nela havia 25 crianças, todas moradoras da localidade, em especial da

comunidade próxima à escola. Duas delas eram do abrigo municipal, localizado a alguns quarteirões da escola. Muitas crianças pareciam compartilhar dos mesmos espaços extraescolares. Além disso, a turma era formada em sua maioria por alunos que estavam juntos desde a creche. As relações entre criança-criança, criança- adulto e adulto-adulto eram de proximidade.

Conforme observado na reunião de responsáveis, nas conversas na porta da escola e nas comemorações, alguns pais procuravam a professora para pedir conselhos sobre os mais diversos assuntos, que iam de dicas para melhor o desempenho escolar até as dúvidas quanto sexualidade dos filhos. Outros pareciam entrar em pequenos embates com a professora. Pude constatar na reunião de responsáveis que alguns reclamavam do desinteresse dos filhos pela escola e indagavam à professora sobre o que acontecia em sala de aula que pudesse explicar esse desinteresse, o trabalho com o tema folclore também foi questionado na reunião. A professora, em suas respostas aos pais, desviava o foco para a importância da frequência para o trabalho pedagógico. Quando a questão era o bom comportamento dos filhos, os responsáveis argumentavam dizendo fazer de tudo para que as cobranças fossem atendidas. A professora insistia nas reclamações e dicas de como fazer as crianças se comportarem, mesmo que de forma sutil.

As conversas em sala de aula com a professora durante a semana em que foi desenvolvida a temática do folclore evidenciou que vários responsáveis questionavam o folclore enquanto conteúdo pedagógico. Segundo a professora, os responsáveis acreditavam que as lendas estavam relacionadas às religiões afro-brasileiras. Pude notar que a reunião de pais foi iniciada com argumentações da professora em defesa do tema folclore em sala. Esta, em sua fala, pontuou a importância da temática – *estamos trabalhando as lendas, porque estamos no – a professora para e fala devagar – M-Ê-S-D-O-F-O-L-C-L-O-R-E. A lenda não tem nada haver com religião, não tá?! Dependo da religião, tem familiar que não gosta... Lenda é história... É um resgate. Isso é importante? É! A gente vai trabalhando com a criança desde pequeninha conceitos históricos. Não estamos trabalhando religiões! Sei que os evangélicos não gostam. Estamos trabalhando a diversidade cultural do Brasil!* - durante sua fala a professora não abriu espaço para que os seus interlocutores emitissem alguma opinião. Os responsáveis ouviram em silêncio, mas as expressões faciais de muitos mostravam não compartilhar do mesmo ponto de vista da professora.

Foi observado que a divergência entre os responsáveis e a professora não impedia a comunicação entre eles. De um lado, havia os responsáveis que se mostravam insatisfeitos com as constantes reclamações em função do mau comportamento dos filhos. Os responsáveis, ao ouvirem as queixas da professora na hora da saída, argumentavam afirmando que seguiam as sugestões dela ou que a criança em casa tinha outro comportamento; ou diziam que concordar com tudo o que era dito, mas suas expressões faciais eram de desacordo. De outro lado, estavam os responsáveis que viam a professora como uma conselheira e que seguiam à risca os conselhos dados por ela na expectativa de solucionar os problemas de mau comportamento e desempenho escolar dos filhos. Nas reuniões observadas, a diretora procurava mediar as tensões entre os responsáveis e a professora. A fala da diretora era marcada pela valorização das opiniões dos presentes e se aproximava dos discursos políticos eleitorais, pois apaziguava os ânimos dos responsáveis insatisfeitos e fortalecia os dos satisfeitos. Pude constatar que, apesar das divergências, a maioria dos responsáveis se mostrava aberta à conversa, à participação e à colaboração com a professora e a escola, graças a mediação da diretora.

Entre as crianças pôde ser observada a formação de pequenos grupos, em alguns momentos, direcionados por elas próprias e, em outros, pela professora ou pela estimuladora. Os adultos organizavam as crianças que estavam na sala, pelo critério de comportamento, em grupos de quatro: duas crianças consideradas bem comportadas e duas mau comportadas, que não estavam atentas ou que não obedeciam. Observei que esta forma de organização tinha por objetivo a manutenção da disciplina e, quando crianças de cada grupo estavam entrosadas - conversando e brincando de forma mais solta - eram trocadas de lugar. As crianças se organizavam em pequenos grupos, de forma diferente da estabelecida pelos adultos, ao estarem longe dos olhares destes, principalmente, durante as brincadeiras no pátio, nas refeições e no horário de entrada e saída, quando se juntavam por afinidade na escolha de brincadeiras e jogos. Suas conversas e brincadeiras versavam sobre os mais diversos assuntos, dentre eles, os acontecimentos em família, no quais incluíam a ida à igreja. As conversas tinham como intenção compartilhar acontecimentos e experiências.

Quando a professora foi esclarecida sobre a pesquisa que seria desenvolvida e assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, afirmou que a escola era laica. Entretanto, suas práticas e discursos cotidianos foram, aos poucos, evidenciando sua opção religiosa e sua intenção de educar as crianças dentro de uma moral religiosa cristã. Era comum diante de

situações de mau comportamento das crianças e da não correspondência às suas expectativas, a formulação de enunciados típicos da esfera religiosa, como, por exemplo: *tem que fazer coisa boa, Deus está vendo*.

A professora reconhecia o espaço escolar como lugar de aprendizagem. Em alguns momentos chegou a falar sobre a importância do docente na formação dos sujeitos, em especial, na Educação Infantil. Em outros, costumava questionar o lugar por ela ocupado - ... *estou há muito tempo com eles. Sou contra esse negócio do professor acompanhar a turma. Eles parecem que acham que a gente é da família deles*. A professora assumia, frequentemente, um lugar próprio da esfera doméstica, interferindo para além do pedagógico, como pode ser visto na nota de campo a seguir:

A professora Joana ao organizar a turma nota que uma das crianças, Maria, está com dois cordões, um azul e outro rosa. Joana pede que Maria guarde um dos cordões. Maria faz com a cabeça que não. Joana tenta persuadir a menina a retirar um dos cordões:

Vai ficar com o rosa?!- para e espera a menina escolher um. Maria parece não decidir - ... Quem usa assim é baiana, quando tá fantasiada!- diz em tom de deboche, pois a menina continuava com os dois cordões e a olhava com dó de atender a solicitação. - Só combina um. Deixa eu ver. - diz Joana como se quisesse ajudar na escolha. -... Ah! O azul?! Combina com o uniforme!- a professora começa a ensinar a menina como usar os cordões e combiná-los. Maria por sua vez olha desconcertada Joana retirar um dos cordões de seu pescoço.

(Diário de campo, 17/08/2011)

O discurso doméstico não se limitava às escolhas das crianças. Ele se fazia presente nas críticas da professora aos hábitos e costumes das famílias, porque muitos desses comportamentos destoavam dos dela. Quando as crianças respondiam às suas reprimendas, afirmava, com frequência, que suas famílias sofriam da ausência de tudo, inclusive do respeito e da moral- *nós, professoras parecemos ser vistas como parte da família e eles deixam de respeitar*. A professora se empenhava em ensinar não apenas os conteúdos pedagógicos, mas também o que ela julgava ser necessário para preencher as lacunas familiares. Era comum ser abordado nas aulas temáticas relacionadas à bondade questões referentes à esfera religiosa. Embora não fossem pronunciadas palavras típicas do discurso religioso, ele era enunciado nas entrelinhas: nas entonações, nos olhares, nos contextos enunciativos, nos gestos. Além disso, a professora compartilhava com os alunos sua vida pessoal e familiar, contava sobre a infância da filha, os seus animais domésticos etc. Cada um dos pequenos não era apenas aluno, mas parte da sua família. Os discursos doméstico, religioso e escolar, presentes nas falas da professora, misturavam-se, dependendo do contexto

enunciativo. Em alguns momentos, predominando um dos discursos e, em outros, havendo dificuldades para distingui-los, por exemplo,

A professora anuncia que vai começar a ler a história. As crianças ficam curiosas com as ilustrações da capa e fazem várias perguntas. A professora fica irritada diz:

– Eu conheço mais de quinhentas professoras e muitas delas não contavam que iam começar a história, liam logo.- muda para um tom de voz mais brando- Isso que eu faço é difícil... Tem que ter amor...,- fala num tom de pregação - isso que eu faço é coisa de quem ama as crianças. Não basta eu amar. Tem que querer ser amado, quem quer ser amado fica quietinho, obedece.... Quem quer ser amado?! Fecha a boquinha!

(Diário de campo 05/05/2011)

A estimuladora parecia fazer seus os enunciados da professora. Nas primeiras observações, parecia concordar com o discurso da professora. Mas, com a estada no campo, percebi que as práticas e os discursos das duas profissionais destoavam. A estimuladora procurava intensificar suas relações com as crianças, aproximava-se delas com o objetivo de conhecer a elas e seus gostos, afinidades, relações afetivas. As informações que surgiam de tal relação eram usadas na proposição de atividades, na organização da turma, nos diálogos estabelecidos com as crianças etc.

Na turma, costumavam circular, além dos discursos religiosos, discursos pedagógicos. As crianças eram recebidas de manhã pela estimuladora, que costumava contar histórias, fazer brincadeiras e conversar com as elas após o desjejum até a chegada da professora. Esta, quando chegava, contava uma história e, em seguida, realizava atividades de colorir figuras ou de copiar do quadro o nome da história e desenhos relacionados à narrativa. Outra atividade comum era ligar objetos ou animais aos seus respectivos nomes e dizer o nome das letras do abecedário desenhado em cima do quadro. Terminada a atividade, era pedido às crianças que escrevessem o nome e a turma e entregassem à professora. Caso as tarefas fossem concluídas antes do tempo previsto, as crianças eram organizadas em pequenos grupos para realizarem atividades diversificadas - massinha, leitura, blocos de construir, jogos de encaixe e bonecas ou brinquedos trazidos de casa – ou iam para pátio ou faziam leitura individual do acervo de livros e revistas disponível em sala de aula, ou, ainda, aguardavam de cabeça baixa o horário do almoço. Antes da refeição, faziam uma fila para ir ao refeitório. Após o almoço, escovavam os dentes, organizavam o material, deslocavam-se em fila e aguardavam sentados no chão do corredor de entrada da escola os responsáveis. Às terças-feiras, ocorriam oficinas de leitura, realizadas por um contador de histórias da secretaria de

livro e leitura da SME- Caxias. Nas oficinas, as crianças costumavam cantar, dançar, ouvir músicas, recontar histórias etc.

Esta descrição evidencia uma rotina bastante disciplinadora, tanto dos comportamentos, quanto da produção das crianças. O trabalho pedagógico pouco criativo, centrado em atividades preestabelecidas pela professora, com práticas escolares monótonas, pouco significativas e mediadas pelo uso de caderno para cópias do quadro.

Neste contexto são enunciados os discursos religiosos que serão analisados a seguir.

#### **4.2 A presença do discurso religioso na escola**

Segundo Bakhtin (1998), nossos discursos são repletos de palavras do outro. A maioria das informações e opiniões que emitimos se referem a uma fonte e, ao transmitirmos as palavras alheias, formulamos o discurso, fazendo nossas introduções, seleções e acentuações. Quem fala a palavra do outro tem seus interesses e intenções e usa procedimentos de transmissão variados, tanto no que concerne ao gênero quanto no que diz respeito ao enquadramento interpretativo. A articulação, a transmissão e a significação dos discursos alheios são produzidas de acordo com o contexto. Para o autor, os discursos que se colocam no nível ideológico de formação do homem, com nítida intenção de definir atitudes e comportamentos, como é o caso de muitos discursos pedagógicos e religiosos, a palavra pode surgir de duas formas: como autoritária ou interiormente persuasiva (CORSINO, 2003, p.2). A primeira delas se coloca ao outro de forma engessada, monológica e sem possibilidade de réplica, interiorizada como dogma, destituindo o sujeito de autoria, o que leva ao agir tutelado por prescrições e sem efetivas transformações no sujeito. Já a segunda, compreendida como dialógica e como possibilidade real de apropriação pelo sujeito, permite transformações na sua forma de pensar e de agir, constituindo o seu processo de formação.

De interesse ainda para este estudo é o destaque dado por Bakhtin à ideologia do cotidiano. De acordo com Goulart (2006), esta ideologia estabelece uma relação dialética com outros sistemas estabelecidos, como a arte, a moral, a religião. Ela constitui o domínio da palavra nas suas diferentes formas e materialidades em um sistema centrado na vida cotidiana. A ideologia do cotidiano assim como a palavra interiormente persuasiva, também, é carregada de conceitos, preceitos, frases feitas, que são apropriados pelos sujeitos em interação. Nos seus níveis superiores - grupos sociais mais organizados, como, por exemplo, categorias

profissionais, estudantes, religiosos - os sentidos ideológicos postos em circulação ganham estabilidade e são representados por ações específicas no plano concreto dos acontecimentos, infiltrando-se pouco a pouco nas instituições ideológicas (a imprensa, a ciência, a escola etc), modificando e sendo modificado por elas. É no nível superior que “a ideologia do cotidiano torna-se relativamente estável, exerce forte influência na vida social e imprime sua hegemonia nas relações sociais” (GONÇALVES, 2012, p.70). Assim, à medida que um indivíduo interage com outro na e pela palavra, ambos se constituem mutuamente, apropriando-se um da palavra do outro conforme atribuem significado a ela. É na palavra que a ideologia se materializa, forma-se e circula na vida social. Os indivíduos, ao se expressarem pelas palavras, muitas vezes reproduzem a ideologia que circula no cotidiano dos auditórios sociais aos quais pertencem.

Partimos, então, destas considerações bakhtinianas sobre os discursos do outro e suas apropriações para refletir sobre os enunciados produzidos e apropriados por diferentes sujeitos - crianças e adultos - no cotidiano da escola de educação infantil que é campo desta pesquisa. Nesta perspectiva, compreendemos o campo como um auditório repleto das mais diversas vozes que, ao serem registradas, permitem que surjam análises e interpretações realizadas em um processo dialógico entre o próprio pesquisador e suas fontes.

#### 4.2.1 Os discursos religiosos entre os adultos

Dentre os sujeitos presentes no auditório social, estão os adultos. Esta categoria pode se desdobrar em outras, por exemplo: responsável, professor, estimuladora etc. Cada uma delas atua de uma determinada maneira no auditório social, conforme o contexto situacional e a posição hierárquica. Atuam ora enquanto enunciador, ora como destinatário dos enunciados no desenrolar dos acontecimentos do campo. Vale lembrar que, segundo Bakhtin (1981), todo discurso é um fenômeno biface que exige a presença de um locutor e de um ouvinte. Trata-se de enunciados em cadeia dirigidos a um outro, mesmo que ausente ou presumido, que são elaborados e organizados de acordo com os interlocutores e as intenções enunciativas. Ou seja, todo discurso tem um endereçamento e uma intenção, são eles que determinam a construção composicional, o estilo e o tema no qual ele irá se estruturar. Desta forma, os enunciados de um adulto endereçado a outro tomará forma de acordo com as suas intenções, o

lugar ocupado pelos sujeitos e o contexto situacional de enunciação. Então, quais seriam os discursos religiosos que circulavam na escola dirigidos aos adultos? Para quais adultos?

#### 4.2.1.1 O que revelam as paredes da escola?

As paredes da escola podem ajudar a responder muitas das perguntas suscitadas. Nelas estavam presentes pinturas e murais em torno da temática religiosa. As pinturas estavam espalhadas por todas as paredes da sala onde funcionava a direção, a coordenação e a secretaria. Já os murais estavam espalhados pela escola. Tanto as pinturas quanto os murais ficavam fora do campo de visão das crianças, já que era necessário para elas olhar para cima a fim de vê-los. Isto indica que suas imagens não eram direcionadas às crianças, mas sim aos adultos que circulavam no espaço escolar.

Para Corsino, Nunes e Kramer (2009b) a imagem conta com dimensões da informação, da criação, da interpretação dos conhecimentos educativos e da estética dos envolvidos na criação dos murais. *As imagens constituem o próprio texto, que pulsa, vibra e diz sobre o mundo e a compreensão que temos dele (p.199)*. As autoras indagam sobre os aparatos pedagógicos escolares expressos pelas imagens, tais como os murais: qual a sua função; quais os seus conteúdos; dentre outras questões. Compreendem que os espaços, objetos e toda sorte de produção cultural e gêneros discursivos que circulam são conteúdos carregados de significados partilhados e sentidos construídos de acordo com a situação e contextos vivenciados pelos sujeitos em suas interações. Para investigar o que revelam os murais, as autoras, inspiradas em Ginzburg, indicam o método interpretativo, centrado nos resíduos, em dados marginais, em pequenos indícios e em rastros reveladores. Diante disso, busco investigar quais os discursos religiosos que circulam na escola através dos indícios e rastros impressos nas paredes da escola, sejam eles murais, quadros ou pinturas.

Nos murais<sup>28</sup> eram impressas imagens e mensagens religiosas. Mensagens curtas, objetivas e de fácil compreensão, que buscavam conquistar os adultos. As imagens eram de

---

28 Compreende-se como mural todo e qualquer suporte definido como espaço destinado a diferentes práticas de leitura, instalado em áreas externas e internas da escola, como paredes, pilastras, muros, portas, corredores etc e cujas funções variam da comunicação com a comunidade escolar até a decoração da instituição (Teixeira, 2008, p.77). No caso da instituição estudada, foram analisados apenas os murais com conteúdos religiosos. Como já foi descrito, as salas de atividades tinham murais temáticos dos projetos, os sacos plásticos para guardar trabalhos das crianças, abecedário e chamadinha. Os murais religiosos eram usados como artigos de decoração do espaço escolar, todos eram emoldurados.

personagens infantis do mundo gospel, tais como Mig e Meg e/ou Smilinguido<sup>29</sup>, ou faziam alusão a eles. Na composição dos murais, podia ser vista a combinação de cores fortes e vibrantes, na qual as imagens e as mensagens se destacavam em fundos multicoloridos. Estes indícios apontam para uma produção voltada a crianças e com a finalidade de alegrar o ambiente. No entanto, estes elementos combinados com o lugar ocupado pelo mural revelam diferentes intenções de interlocução também com os adultos. As combinações de imagens e mensagens compunham enunciados típicos da esfera religiosa em torno das temáticas de: boas vindas, valorização dos sujeitos, bondade e evangelização.

O mural em torno da primeira temática ficava próximo a salas das crianças de 2 e 3 anos. Os desenhos de crianças e a mesma palavra repetida várias vezes procurava transmitir conforto e receptividade, além da valorização da presença das crianças no espaço escolar. O todo enunciativo procura passar mensagens de boas-vindas. A intenção parecia ser a de mostrar aos responsáveis das crianças pequenas que a escola é um ambiente acolhedor e confiável, no qual podem deixá-las. Conforme pode ser vista na figura 1.

---

<sup>29</sup> Mig e Meg e Smilinguido são personagens de histórias em quadrinhos evangélicas. Os dois primeiros são os protagonistas do gibi “Turminha Mig e Meg”. O último também protagoniza um gibi, que leva o seu nome. Mas, ambos são personagens idealizados e criados por um casal de desenhistas evangélicos. Fontes: <http://www.migmeg.com.br/historia/> ; <http://www.smilinguido.com.br/turma/historia.php>.





Figura 1. Mural em frente à sala das crianças de 2 e 3 anos

Ao lado do mural acima estava o de temática evangelística. As imagens de Mig e Meg próximas das palavras enunciadas mostram a intenção de marcar uma identidade religiosa: a evangélica. A frase indicava a intenção de evangelizar responsáveis. Também ressaltava a religião evangélica como fonte de solução para todos os problemas, sendo até a mesmo capaz de preencher os vazios emocionais de cada um, sejam eles resultantes de causas sociais, financeiras ou familiares, conforme observado na figura 2.



Figura 2. Um dos murais localizados no corredor principal da escola

O discurso religioso abrangia a temática da valorização dos sujeitos, como pode ser observado nas figuras 3 e 4. Nos murais de valorização dos sujeitos, o discurso religioso podia ser visto ora de maneira explícita, ora de maneira implícita. Os murais explícitos usavam enunciados típicos da esfera religiosa para valorizar os adultos, conforme mostra a figura 3.



Figura 3. Quadro de aniversariantes do mês. Nos papéis colados nas flores estão escritos os nomes dos funcionários da escola.

As mensagens presentes na figura acima eram destinadas, especificamente, aos adultos do quadro funcional da instituição. Os enunciados, de conteúdo cristão, eram tidos como partilhados por todos os funcionários. Os demais quadros pareciam ser direcionados a todos os adultos, seja ele funcionário ou não. De forma que, era exaltada a importância das pessoas para a instituição e para Deus, como se uma coisa implicasse a outra.

De acordo com Bakhtin (1995), a significação atribuída à palavra e à imagem é inseparável da situação concreta em que é realizada e muda de acordo com a situação. Nas mensagens implícitas, os enunciados pareciam não ter nenhuma relação com a esfera religiosa, no entanto, às imagens dos personagens dos quadrinhos infantis gospel, Smilinguido, e às palavras que as acompanhavam na situação concreta enunciada, de uma escola imersa na religião, atribuíam-se sentidos e significados religiosos, conforme a figura 4.

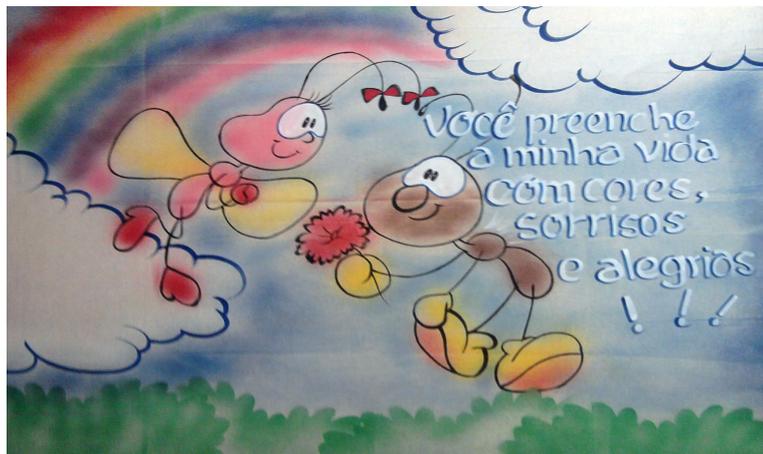


Figura 4. Um dos primeiros murais ao entrar no corredor principal da escola.

Os murais de valorização dos sujeitos, com enunciados religiosos explícitos ou implícitos, remetiam a uma relação de pessoalidade entre os adultos. Para isso, era usado o pronome pessoal você. O tom de proximidade propiciava a facilitação da presença de enunciados religiosos com uma conotação de valorização dos sujeitos a fim de criar uma esfera de unidade entre os adultos, sejam eles professores, responsáveis, estimuladoras, merendeiras.

A temática da bondade permeava os enunciados de intenção religiosa. Qual seria a intenção das mensagens de exaltação de atos de bondade? Nos enunciados estavam presentes termos e expressões como “boa”, “bondade”, “fazer o bem”, dentre outros, como “plantar” e “colher” que remetem a imagens bíblicas. O jogo de palavras e imagens dava um sentido religioso aos enunciados. Conforme mostram as figuras abaixo.



Figura 5. Vamos plantar coisas boas para colher coisas excelentes: o personagem Mig plantando corações. O mural ficava localizado no principal corredor da escola.



Figura 6. Repetição do personagem de gibi evangélico Mig com uma frase dentro da temática da bondade. Traz a valorização da bondade e da delicadeza sem aparente relação com a religião. O tom religioso é dado pelo contexto enunciativo e pelo desenho do personagem dos gibis evangélicos.

Os murais de valorização dos sujeitos e de bondade ocupavam lugar de destaque. As duas temáticas dividiam o corredor de maior circulação, pois nele estavam situadas duas salas de atividades e os banheiros adultos e infantis e por ele tem-se acesso à cozinha e ao refeitório. A intencionalidade dos quadros parecia ser a de evangelizar de maneira discreta os adultos que circulavam pela instituição, sendo, pois, necessário que as mensagens de bondade e valorização dos sujeitos fossem expostas em espaços de fácil visualização.



Figura 7. Foto expostas no corredor de entrada da escola, mesmo sem enunciado religioso, a imagem alude à esfera religiosa

Os murais não eram os únicos discursos impressos com intenção religiosa nas paredes da escola. Na figura 7, pode-se notar que não havia nenhuma imagem, nem enunciado de cunho religioso. No entanto, vale lembrar que, de acordo com a teoria da linguagem bakhtiniana, os sentidos são atribuídos conforme a sua significação mais frequente na vida da comunidade na utilização temática dessa ou daquela imagem ou palavra (Bakhtin, 1995, p.130). Imagens de elementos da natureza, como uma flor com pétalas abertas como raios de sol, costumam ser recorrentes em cartões, cartazes entre outros suportes de mensagens religiosas. Logo, as imagens das figuras 7 e 8, tendo em vista que sua utilização se alinha no mesmo universo de significação da religiosidade, tinha como um de seus objetivos, o de evangelizar seus destinatários.



Figura 8. Foto exposta no corredor de entrada da temática de agradecimento a Deus.

No corredor de entrada, havia quadros com fotos e dizeres religiosos, versículos bíblicos de exaltação e de agradecimento a Deus, conforme visto nas figura 8 e 9. A figura 8 continha uma imagem da natureza acompanhada por um versículo de exaltação a Deus. O sentido atribuído a ela, em sintonia com o contexto enunciativo, era o de que a escola fazia parte das maravilhas divinas. Logo, o ser superior precisava ser exaltado no espaço escolar.



Figura 9. Quadro em diálogo com a pintura na parede. Imagens do corredor de entrada da escola

Na figura 9, a foto dialoga com a pintura. Conforme pode ser visto acima, tanto a pintura da criança, quanto a foto mostram as mãos juntas na altura do peito, como se estivessem fazendo uma oração. Era como se uma imagem completasse a outra e as duas juntas transmitissem a ideia de unidade entre adultos e crianças em relação à religiosidade. O diálogo entre elas também mostrava a demarcação de agradecimento a Deus pela existência da instituição. Tal fato desconsiderava a possibilidade de que adultos e crianças que circulavam pela escola pudessem ter outra profissão de fé além do cristianismo.

Figura 10. Foto de uma das paredes da sala onde funcionava a secretaria, coordenação e direção escolar



As pinturas nas paredes falavam por si sós. Na sala compartilhada pela secretaria, coordenação e direção escolar, em cada parede, tinha um trecho de uma música evangélica, conforme mostra a figura 10. A letra trazia conteúdos de valorização do sujeito criança, mas a altura e o lugar em que foi registrada indicavam que os seus destinatários eram os adultos. Além disso, a presença do enunciado religioso do gênero música na sala dos gestores da instituição revela não apenas permissão da circulação do discurso religioso, como também o incentivo a eles, especialmente por parte da diretora.

Os quadros, os murais e as pinturas apontam para a presença de uma estética embebida na religião. De acordo com Sobral (2008), do ponto de vista bakhtiniano, a forma arquitetônica cria o objeto estético, que é o conteúdo da atividade estética<sup>30</sup>, dotado de singularidade e de uma estrutura da ordem artística. Os enunciados impresso nas paredes da escola possuem conteúdo, estilo e enredo religioso, como pode ser visto nas imagens, traços dos desenhos e estilo das fotografias. O todo enunciativo configura-se em discursos típicos da esfera religiosa, uma decoração do ambiente escolar que se aproxima da dos espaços destinados às crianças nas igrejas evangélicas. Pode-se dizer que, naquela escola, pelo menos nos corredores, havia forte influência da estética religiosa infantil, em alguns momentos absorvida como parte da estética escolar.

Os murais são usados com a finalidade de socialização. Pode-se dizer que eles buscam socializar a fé. No entanto, Bakhtin, em seus estudos, afirma que a ideologia está ligada ao ponto de vista vivencial. A fé religiosa faz parte do ponto de vista particular com que se enxerga a vida. Os murais nos corredores da escola procuravam socializar a fé cristã

---

30 É a contemplação ativa e eficaz, que decorrem do excedente de visão externa e interna (Bakhtin, 2006, p. 23)

evangélica. Murais, quadros e pinturas revelam a realidade sógnica da escola. De acordo com Bakhtin (1995), todo corpo físico pode ser percebido como símbolo e toda a imagem artístico-simbólica ocasionada por um objeto físico particular já é um produto ideológico (p.31). Converte-se em signo o objeto físico que faz parte de uma dada realidade ao mesmo tempo em que reflete e refrata, numa certa medida, outra. Todo signo é ideológico e os murais, os quadros e as pinturas presentes nas paredes da escola são signos repletos de intenções evangelizadoras. Esta explicitação ideológica numa escola municipal reflete a ideologia dominante na comunidade escolar ou no grupo que detém o poder institucional? Num espaço escolar que se pretende laico, a difusão de preceitos religiosos não seria destoante e imprópria? Haveria refrações destes signos expressões de outras atividades humanas para além da escolar? Essas possibilidades de olhares dão a tais elementos representativos a característica de signo, mas também traz à tona a dimensão religiosa que os caracteriza no espaço estudado.

#### 4.2.1.2 Evangelizar é preciso: folhetos e convites distribuídos para os adultos

Os folhetos e convites também ajudam a responder às questões suscitadas. Eram distribuídos para os adultos que circulavam na escola convites de eventos religiosos e folhetos evangelísticos. Os destinatários eram ora os responsáveis, ora os funcionários e ora ambos. Os meios pelos quais chegavam aos seus destinatários eram os mais variados como, por exemplo, fixados nas paredes da escola ou nas cadernetas das crianças. O importante era evangelizar todos os adultos, quer sejam responsáveis ou funcionários da escola. No entanto, os principais destinatários dos folhetos evangelísticos eram os responsáveis.

Tais folhetos costumavam ser distribuídos em datas comemorativas, como por exemplo, o dia das mães. Eram entregues junto com objetos confeccionados pelas crianças. Quanto a distribuição e a compra deles, contava-se com o apoio da diretora, que separava as quantidades para cada turma, conforme o número de crianças. Os textos dos folhetos abordavam assuntos diferenciados, mas mantinham a construção composicional, o estilo e o tema. As narrativas giravam em torno de passagens bíblicas e faziam menção a elas, por meio de citações de versículos, que se assemelhavam a sermões, realizados na tentativa de buscar alcançar novos adeptos, entre os responsáveis dos alunos.

Segue abaixo o folheto que acompanhava a lembrança de dia das mães, entregue e confeccionado pelas crianças.



Figura 11. Folheto distribuído na escola no dia das mães

Os convites tinham a intenção de evangelizar. Costumavam ser distribuídos pelas professoras que professavam a fé cristã evangélica para os colegas. Convidavam a participar de eventos e comemorações nas suas respectivas instituições religiosas. Os eventos religiosos eram dos mais variados, como, por exemplo, feiras missionárias, oficinas de artesanato. As comemorações podiam ser de festas religiosas, como a Páscoa e o Natal, e aniversários de templos religiosos. Os convites buscavam a divulgação de instituições religiosas com a intenção de atrair novos adeptos, logo podem ter como uma das suas características, a temática evangelística. Conforme mostra a figura 12.



Figura 12. Convite distribuído por uma das professoras para os colegas de trabalho

A distribuição dos impressos religiosos contava com o apoio da direção da escola. A maioria dos folhetos recebia a autorização da diretora antes de ser entregue pelas professoras aos responsáveis, como foi o caso dos folhetos distribuídos no dia das mães. Os convites não eram levados à diretora a fim de lhe pedir autorização para serem distribuídos, mas eram entregues pelas professoras evangélicas às colegas em tom de compartilhamento de algo que definitiva e livremente se escolhe por sua importância inquestionável, ainda que fossem repletos de intenções de convencimento. A diretora da escola parecia não ver problema algum nisso, em especial, por compartilhar do mesmo credo. O gênero pregação se fazia presente de várias maneiras. Era enunciado por adultos e destinado a outros adultos com a intenção de conquistar fiéis, além de servir como elemento de identificação entre os adultos que compartilhavam da mesma fé.

#### 4.2.1.3 Mamãe, presentão de Deus: o gênero musical endereçado aos responsáveis.

No dia da mamãe  
Um segredo vou contar  
Nunca vou me esquecer  
Sempre, sempre vou te amar  
Você é o meu tesouro  
A maior recordação  
Vou agradecer a Deus  
Pois você é um presentão

(Diário de campo 05/05/2010)

A canção acima foi apresentada pelas crianças na comemoração do Dia das Mães. Era endereçada às mulheres responsáveis pelas crianças, sejam elas avós, tias, irmãs, mães. O contexto de sua enunciação era o de comemoração, mas também se tornou mais uma oportunidade para se falar de Deus. A mãe como um presente de Deus era homenageada e convocada à conversão, dado que, junto com as lembranças confeccionadas pelas crianças, recebiam também o folheto analisado anteriormente. Na organização da festa, havia a intenção de homenagear e evangelizar as mães.

#### 4.2.2 Os discursos religiosos endereçados às crianças

As crianças não ficavam isentas da influência do discurso religioso. Os enunciados religiosos se faziam presentes nos diálogos entre adultos e crianças. Materializavam-se de diversas maneiras, de acordo com as intenções e os contextos de enunciação. Dentre os gêneros discursivos utilizados para expressão de tal saber destacavam-se: “teatro”, reprimendas, orações, aula, conversas, filmes<sup>31</sup>, que eram, na maioria das vezes, enunciados pela professora regente da turma. O gênero discursivo conversa merece destaque, devido aos acentos apreciativos e entonações, que davam aos seus conteúdos significados próprios ao ensino religiosos. Um exemplo são os enunciados como: *tem que ser bom, fazer coisas boas* com acento no bom, boas e tom prolongado nestas palavras.

Todo enunciado implica uma resposta, seja ela explícita ou implícita. A diferença entre os tipos de respostas se dá pela palavra especificada no primeiro porque as formas particulares de expressões corporais e acentos apreciativos estão em ambas. É importante lembrar que a fala das crianças nem sempre é o meio pelo qual a resposta se expressa. Em suas interações elas se apropriam do mundo a sua volta e se constituem enquanto sujeitos, vendo o mundo com seus próprios olhos e o ressignificando continuamente, pois, não está inserida na cultura, mas também é produtora desta. Com base nisso, serão analisados alguns enunciados endereçados às crianças e suas réplicas.

##### 4.2.2.1 O teatrinho do Dia das Crianças

---

31 Durante a estada no campo foi identificada a presença do gênero filme como forma de enunciação do discurso religioso destinado às crianças pequenas. No entanto, no presente trabalho não serão analisados os filmes religiosos que circulavam na escola.

A proposta da escola era ter um dia especial para comemorar o Dia da Criança. No planejamento, estavam previstos filme no telão, lanche e a apresentação de um “teatrinho” no pátio coberto. Depois de assistirem ao filme (da Turma da Mônica), as crianças lancharam e foram para o pátio. Sentaram-se no chão para assistirem ao “teatro”, que se caracterizou como uma apresentação de uma dramatização organizada por pessoas ligadas à Igreja Batista, a convite de professoras que frequentavam a referida igreja. O teatro consistia na alternância de falas e músicas de temática religiosa. A encenação era feita por duas mulheres, uma delas caracterizada de criança, com prendedores de cabelo coloridos, e a outra de lavadeira, com lenço na cabeça, avental e balde. Elas faziam perguntas às crianças à espera de respostas pré-determinadas, na tentativa de estabelecer um diálogo. As crianças ora ficavam atentas, ora dispersas. No momento das falas a maioria delas conversava. Elas mexiam umas com as outras, olhavam desatentas, mas, no momento das músicas, participavam empolgadas, cantavam e dançavam.

O “teatrinho” era compreendido pelos adultos como espetáculo. Porém, conforme Desgranges (1998), o espetáculo teatral envolve dois eixos: a obra e o espectador. A obra teatral tem como ponto central a narrativa. E o espectador exerce o papel de contemplador, em um movimento que se aproxima da obra, vivenciando-a, e, em seguida, afasta-se dela e reflete sobre ela, compreendendo-a. O espectador dialoga com a obra ao partilhar sentimentos e emoções a partir do fato narrado. O “teatrinho” tratava-se de uma sequência de músicas costuradas por falas dogmáticas, em alguns momentos, desconexas, bastante distinto do que seria de fato uma apresentação teatral propriamente dita, como pode ser observado no diálogo a seguir:

Uma das atrizes, que interpretava a lavadeira, retirava com ar de suspense peças de roupa de um balde e perguntava para a plateia de crianças o que significava as suas cores:

- Biquíni amarelo para botar no peito!? Amarelo, representa? – pergunta a lavadeira com ar de surpresa, enquanto as crianças olhavam atentas. Em seguida caíam todos na gargalhada.
- O sol!- diz uma das crianças empolgadas
- Representa o céu!- diz a lavadeira em tom de desapontamento.
- É azul!?- diz outra criança questionando.
- O céu azul é amarelo... Deus criou ruas de ouro... E qual a cor do ouro?- pergunta a lavadeira tentando contornar a situação.
- Amarelo!!- as crianças respondem numa só voz.

E a lavadeira continua retirando outra peça de roupa:

- Preto?! É uma sunga preta? E o preto?- pergunta novamente a atriz com ar de brincadeira

- Luz apagada!- respondeu uma criança com naturalidade.
- Coisa que não entra no céu!- outra criança responde.
- Criança malcriada, pecado! Tudo que deixa o coração de Deus triste. Palavrão!- diz a atriz com ar de tristeza e ironia.

(Diário de campo em 13/10/2010)

As intenções de doutrinação da lavadeira eram tão engessadas que não permitiram o diálogo com as falas das crianças. Embora, dispersas pela falta de uma narrativa que as envolvesse de fato numa história, algumas crianças dialogavam em descompasso com o adulto-personagem, que, incapaz de ouvi-las, não legitimava sua autoria. As vozes das crianças eram abafadas pelas do adulto, um espectador encarado não como contemplador ativo, mas sim como receptáculo da doutrinação travestida de teatro. O evento revela a incongruência entre o mundo adulto e o infantil. Emergiram interpretações das crianças a respeito das palavras do adulto, contrárias as por ele esperada, imbuído de difundir sua profissão de fé e arrebanhar os cordeirinhos. Neste evento, as crianças foram silenciadas e não tiveram a oportunidade de conhecer a linguagem teatral.

Os adultos envolvidos no “teatrinho” pareciam acreditar que todas as crianças compartilhavam da religião deles, inclusive dos símbolos religiosos. As perguntas direcionadas às crianças, com respostas pré-determinadas, pareciam buscar eco nas vozes infantis, o que não acontecia. Os adultos usavam como referência os símbolos religiosos do cristianismo, mais especificamente, os difundidos entre os evangélicos. As crianças diante da apresentação buscavam referências em suas experiências infantis, muito ligadas ao seu cotidiano, quando questionadas a respeito da simbologia utilizada. A total desarmonia entre perguntas e respostas parecia não incomodar muito os adultos envolvidos, pois o que estava em questão era a difusão de uma simbologia religiosa para sujeitos vistos como *tábulas rasas*.

Outro ponto importante eram as músicas apresentadas no desenrolar do “teatrinho”. Tinham o ritmo rápido e vinham acompanhadas por gestos, cada música tinha a sua coreografia. As crianças eram convidadas a cantar e a dançar. As músicas eram antecipadas pelas falas dos personagens, que procuravam costurar a sequência musical. A letra das músicas girava em torno de preceitos e dogmas religiosos, como mostra o episódio baixo:

A atriz que interpretava a lavadeira mostra para a atriz vestida de criança:

- Sou um soldado. Tenho uma espada e ela não machuca ninguém – A lavadeira mostra a bíblia.
- É uma bíblia!!!- responde a outra atriz.

-Na bíblia tem todas as coisas. A bíblia é a arma do soldado. A gente fica mais forte! Quem quer ser soldado de Cristo?- pergunta a lavadeira.  
- Eu!!!!- respondem, aos berros, as crianças animadas.  
A atriz vestida de criança convida as crianças a cantarem e marcharem junto com ela:  
Mesmo que eu não marche na cavalaria,  
nem na infantaria, nem na artilharia, nem aviador seja eu  
Soldado de Cristo eu sou! (2x)”

(Diário de campo 13/10/2010)

As atrizes têm a intenção de propagar os dogmas através das músicas. O ritmo agitado, as coreografias e a oferta de vivenciar um personagem envolvem as crianças. Elas fazem uso do faz de conta para entreter as crianças, ao oferecer a possibilidade de ser um soldado, com direito à espada e a marchar pelo pátio. No entanto, tanto a marcha como a espada têm um significado religioso para os adultos que encenam os personagens. A estratégia do pseudo teatro era convencer as crianças a fazerem parte do exército de Cristo.

As crianças aceitavam sem pestanejar. O momento das canções era a oportunidade para que elas pudessem se mexer e se olhar durante a apresentação. Elas pareciam aproveitar este momento de forma intensa, pois cantavam as músicas aos berros e batiam os pés no chão com força. Isso sem falar no fato de que vivenciavam o personagem proposto pelas atrizes, o soldado. Para elas, ser um soldado era uma grande brincadeira de faz de conta, significava representar um personagem do mundo imaginário. Alistar-se no exército divino significava uma grande brincadeira em que cada criança era um soldado que aproveitava ao máximo para movimentar-se, ao contrário dos adultos, que permaneciam compenetrados ao verem nelas um exército de Cristo.

#### 4.2.2.2 *Quem vai orar?!*: As orações em sala de aula

Durante a estada no campo, foi observada a realização de orações pelas professoras junto com as crianças. As orações eram conduzidas pelas professoras regentes de turmas e giravam em torno da temática de agradecimento a Deus. Eram realizadas pelos mais diversos motivos. Variavam de acordo com o momento da rotina ou de acontecimentos imprevistos. Para Bakhtin (2006), a modelagem dos enunciados ocorre na presença de formas relativamente estáveis da comunicação humana na vida cotidiana e é fixada pelos modos de vida e circunstâncias. Assim, o gênero oração, que dispõe de um repertório específico, tinha

seus enunciados organizados de acordo com as circunstâncias e com os objetivos evidenciados pela professora.

A professora da turma observada iniciava as atividades do dia com orações de agradecimento a Deus. Foi relatado por ela, em conversa informal, que as orações eram realizadas antes de dar início às atividades por uma das crianças, escolhida por ela. O critério era o bom comportamento, a mais comportada orava. Afirmou que a oração fazia parte da rotina da turma, ou seja, independentemente do motivo, era realizada a prece de agradecimento a Deus, seja pelo dia que se iniciava ou pela superação de algo que ocorria fora da rotina, como pode ser visto a seguir.

Logo depois que a professora entra em sala, a secretária da escola pede para que ela mude o carro de lugar. Ao retornar, diz:

- Hoje nós vamos agradecer a Deus, porque tivemos um imprevisto<sup>32</sup>. - completa aliviada – Mas, deu tudo certo. Quem vai orar? - Antes que houvesse resposta, ela sugere: - João<sup>33</sup>?! – O menino fica em silêncio. Inicia a oração:

- Senhor, Deus! – fala com a intenção da turma repetir: - Quem quiser pode repetir. - o silêncio continua. A professora tenta novamente que as crianças a acompanhem – Vocês querem agradecer pelo o quê? - algumas crianças conversam aos sussurros. A professora ouve e diz em tom de repreensão – Paulo?! Pedro?! Silêncio! - A professora da outra turma interrompe. As duas professoras começam a conversar e a oração é deixada para outro momento.

(Diário de campo 15/06/2011)

O fragmento traz à tona o discurso autoritário e monológico endereçado às crianças. A professora se referia a um imprevisto que havia acontecido com ela e que as crianças desconheciam. A temática e o motivo da oração destituíam as crianças de autoria. A professora buscava que as crianças repetissem a oração por ela proferida, de maneira individual ou coletiva. O tom enunciativo e a rapidez com a qual a professora proferia a questão não permitia que as crianças a respondessem. Tomava para si a palavra e, ao mesmo tempo em que parecia abrir espaço para a réplica das crianças, a professora as silenciava, o que é próprio do discurso autoritário. A tutela e o silenciamento das vozes infantis evidenciaram a imposição de uma prática religiosa e aceitação do discurso adulto. A contra palavra das crianças se traduziu no silêncio, na recusa por repetir a oração e no burburinho. Nos não ditos e subentendidos, estava o discurso das crianças. Mostravam a compreensão de que o discurso da professora não requeria uma resposta ativa e sim uma resposta passiva de

32 Era considerado imprevisto os acontecimentos que atrasassem o início da aula, como, por exemplo, a necessidade de mudar o carro de lugar por estar estacionado em lugar indevido .

33 Por motivos éticos, todos os nomes usados são fictícios.

quem se submete à posição hierárquica de dominado. As vozes caladas das crianças revelam a condição de quem está no lugar de submissão.

Também fazia parte da rotina a oração de agradecimento pelas refeições que, era conduzida pela professora antes das refeições. A oração era uma espécie de música, com alguns versos cantados e outros recitados, acompanhada por gestos. Esta também costumava ser proferida pela professora e repetida pelas crianças:

As crianças oram conduzidas pela professora da turma antes da refeição:

Bater palmas!

Esticar um braço para o lado, o outro para outro.

Cinco dedinhos nesta mão, cinco dedinhos na outra.

Vou juntar as minhas mãos para fazer a oração.

Papai do Céu, muito obrigado pela comidinha. Ora sagrada!

(Diário de campo 25/10/2010)

As acentuações dadas pela professora ao musicar a oração permitiam um entrelaçamento ou hibridização entre o gênero oração e o gênero cantiga infantil. Uma estratégia bastante usada pelos adultos para direcionar o comportamento das crianças. Ao considerar que *todo enunciado é um elo da comunicação discursiva* (Bakhtin, 2006, p.289), entende-se que o falante, ao exercer sua posição ativa dentro de uma esfera, procura optar por gêneros discursivos que deem visibilidade às suas ideias e que permitam dar maior relevância a dados objetos e sentidos. A prece antes das refeições buscava mais do que agradecer, mas trazia também a disciplinarização e subordinação das crianças aos preceitos religiosos. A refeição era mais um momento em que a professora podia ensinar religião e doutrinar as crianças. De forma que, o direito à refeição paga pelo governo, tornava-se uma bênção ou dádiva divina.

A professora cantava em um tom de voz calmo e com boa dicção, para a compreensão de todas as palavras pelas crianças. A entonação enunciativa ressaltava a intenção de doutrinar a turma. No auditório social da instituição, crianças, seus responsáveis e professores encaravam com naturalidade as orações, como parte das práticas escolares.

#### 4.2.2.3 *Não faz isso, Deus não gosta!*: as reprimendas de cunho religioso

As observações do campo, também evidenciaram o discurso do bom comportamento que circulava interpenetrado pelo religioso. Este amálgama discursivo costumava ser enunciado com a finalidade de disciplinarização e docilização dos corpos. A professora

repreendia as crianças diante de situações em que falavam, levantavam-se sem ser solicitadas ou mexiam-se durante as explicações, quer fosse para se coçar ou cutucar o colega, enfim eram exigidos das crianças o silêncio e a quietude dos corpos.

Para Foucault (1987), a disciplina e o controle minucioso das operações do corpo com uma determinada utilidade, visam uma relação que torna o sujeito, ao mesmo tempo, obediente e útil. Trata-se do domínio do corpo do outro para ações como se quer que ele realize e com as tecnologias próprias para a fabricação de corpos submissos, corpos dóceis. O autor demonstra, em *Vigiar e Punir*, que um dos espaços em que a disciplina ocupa um lugar privilegiado é a escola. No caso desta instituição estudada, dentre os instrumentos disciplinares usados estava o da vigilância divina, em que Deus estava atento a todos os detalhes do comportamento e do pensamento daquelas crianças que ali estavam.

Imbuída desse espírito, de usar a religião como artifício disciplinar, a professora repreendia as crianças em diferentes situações, conforme mostra o episódio a seguir.

Enquanto a turma espera pela comida duas crianças se desentendem. Em meio a empurrões e xingamentos a professora diz com firmeza:  
- Não faz isso! Deus não gosta!

(Diário de campo 10/06/2011)

De acordo com a perspectiva bakhtiana, as enunciações são produzidas a partir das intencionalidades e do contexto enunciativo. A partir da articulação de tal perspectiva que se soma às ideias de Foucault, pode-se dizer que a professora se apropriava dos conteúdos e das entonações típicas da pregação das religiões evangélicas para repreender as crianças, retomar o controle e manter o bom comportamento. Os enunciados eram organizados e determinados como um dispositivo de poder e controle no intuito de disciplinar seus corpos e mentes daqueles alunos.

O mesmo acontecia com as reprimendas em forma de canções, como pode ser visto a situação abaixo.

A professora vê uma das crianças batucar no assento na cadeira durante a atividade, em seguida, dirige-se até ela e diz:

- Você quer quebrar a cadeira? - Respira fundo e prossegue:

- Vamos jogar a maldade fora?- fala para a criança que a olhava assustada- Quer quebrar o material da escola?! - respira fundo novamente - Então vamos: Enrola, enrola. Joga a maldade fora – interrompe e acrescenta: três vezes!

Canta a primeira vez acompanhada de uma ou duas crianças. Depois, pede que todas as crianças cantem, elas obedecem.

(Diário de campo, 17/08/2011)

De acordo com Bakhtin (2006), o tema pode ser expresso, também, pela entonação. As palavras não abrangem somente o tema e a significação, elas são dotadas de valor apreciativo, que é identificado pela entonação expressiva. Com base nisso, pode-se dizer que as palavras da professora não apresentam nenhuma ligação com a religião, mas seus enunciados estavam embebidos de uma expressividade típica de rituais religiosos que buscam expulsar aquilo que é tido como ruim, suas palavras estavam repletas do sentido religioso.

Outro ponto importante era o sentido atribuído à enunciação no contexto enunciativo descrito. Frente ao quadro de transgressão das regras de bom comportamento, a enunciação ganha o sentido de retomada à obediência das regras de conduta estabelecidas de acordo com a disciplina da escola. Os movimentos gestuais realizados de maneira mecânica em que o mais importante era o resultado do que o processo caracterizam a coerção e o controle dos corpos (Foucault, 1995). A professora ao comandar os gestos com finalidade de jogar a maldade fora exerce a coerção sobre os corpos infantis e uma manipulação sobre os seus comportamentos. A enunciação discursiva como um todo, na sua expressão verbal e extraverbal, traz a apropriação do discurso religioso em seus diferentes aspectos em prol da submissão e controle das crianças pelo bom comportamento.

Ao compreender o discurso como um fenômeno biface que exige a presença de um locutor e de um ouvinte. Podemos nos perguntar qual era então a face das crianças? A resposta a essa questão podia ser vista na reação corporal, no gesto, no acento apreciativo delas. Na primeira enunciação descrita, as crianças atenderam prontamente a reprimenda da professora. Elas se soltaram e voltaram a ficar em fila, o que mostra a compreensão da reprimenda, provavelmente, ligada ao cumprimento das regras, mas sob o temor da penalidade divina. Na segunda enunciação descrita, as crianças se sentem coagidas a cantar e a fazer os gestos, como revelam o silêncio da maioria delas e o olhar assustado da menina.

#### 4.2.2.4 *Quem fez a chuva foi Deus!:* o discurso religioso nas atividades

A proposta da escola era trabalhar o meio ambiente. A professora iniciou a atividade com a leitura de uma história sobre a criação do mundo e em seguida perguntou para a turma:

-Quem fez a água?

-Deus!- responde a turma

-E o tênis?  
-Jesus – responde uma das crianças desatenta. A professora finge não ouvir.  
-O homem- responde as outras crianças  
(...)  
-E a chuva?  
-Deus!- gritam as crianças  
A professora continua perguntando quem fez objetos e elementos da natureza

(Diário de Campo 10/06/2011)

A proposta escolar divergia da prática em sala de atividades. A proposta pedagógica era desenvolver com os alunos questões relacionadas ao meio ambiente, conforme constava no planejamento e foi informado pela professora. No entanto, as observações em sala mostraram a leitura de histórias da criação do mundo na perspectiva judaico cristã e o levantamento de questões relacionadas a seus dogmas. Duas esferas se interpenetravam novamente, a esfera escolar e a religiosa. A enunciação era organizada de acordo com a construção composicional e estilo do gênero aula, mas os conteúdos apresentados eram de temática religiosa. Isso fica evidenciado nas perguntas feitas pela professora a respeito do autor da criação de diferentes elementos, sejam eles da natureza ou não. A professora se aproveitou da temática prevista no planejamento para ensinar conteúdos religiosos em vez dos pedagógicos de cunho científico. Usa do gênero aula, próprio da esfera escolar, para transmitir os dogmas da religião por ela professada, além de privar as crianças de ter acesso aos conhecimentos científicos.

Mas, este não foi o único episódio em que os conteúdos pedagógicos escolares foram esquecidos. Até nas aulas cujo conteúdo aparentemente não permitia abordagens religiosas, ela se fazia presente, como pode ser visto a seguir:

Durante a leitura da biografia de Portinari para as crianças a professora dava ênfase nas palavras ligadas à religião.  
- Portinari pintava igrejas.- a professora enfatiza a última palavra e as seguintes: - O céu, os anjos.  
- Papai do Céu – diz uma das crianças tentando participar, já que nos trechos anteriores foi solicitada a participação da turma.

(Diário de Campo 15/08/2011)

Nos enunciados descritos acima, as entonações davam ênfase às palavras: igreja, céu e anjos. A entonação evidenciou valores ideológicos da professora durante a enunciação do gênero biografia. A ênfase dada trazia uma valorização da igreja- local pintado por Portinari e

da temática por ele pintada. O valor se deslocava da biografia para o tema religioso. Quando a criança fala *Papai do Céu* continua no fluxo de comunicação enunciado pela professora.

Foi observado que a professora mencionava na frente da turma as suas expectativas e preferências pelas crianças cristãs, especialmente, as evangélicas. Outro ponto foram os elogios e a atenção dada às crianças que faziam menção a Deus e à participação em igrejas. Para entrar no jogo, mencionavam-se as palavras de valor ideológico no campo estudado. As crianças modelavam seus enunciados em sintonia com o que era pedido pelas circunstâncias.

As observações do campo, também, revelaram que os discursos religiosos nas atividades escolares iam para além das falas da professora. As professoras das turmas de 5º e 6º anos costumavam exibir para as crianças filmes<sup>34</sup>, dentre eles, os de temática religiosa. Eram exibidas histórias de personagens bíblicos, como *Daniel na cova dos leões*, ou de fundo religioso, com personagens cristãos que costumam orar, ir à igreja, como foi o caso de *Os Vegetais*. Ambos os tipos de filmes tratavam-se de produções voltadas para o público infantil e estavam, de alguma maneira, ligados à temática pedagógica trabalhada com as crianças, tal como, a exibição do filme *Príncipe do Egito* na Páscoa. Os discursos religiosos também estavam inscritos no espaço escolar através dos materiais postos à disposição das crianças. Dentre os livros do cantinho da leitura, havia os de temática bíblica, como a coleção de personagens da bíblia, em que se incluíam histórias como as de Jesus, José e Daniel.

O mesmo aconteceu na festividade de encerramento do primeiro semestre. A intenção da direção, professores e estimuladoras era realizar uma grande festa literária para as crianças e suas famílias. A programação contava com contadores de histórias, atividades de pinturas de rosto, brincadeiras com histórias cantadas, teatro encenado pelas professoras. Dentre os espaços organizados para a realização da programação estava o cantinho da leitura. Nele foram colocados à disposição das crianças livros diversos, dentre os quais se destacavam pela quantidade e variedade os de temática bíblica. Havia histórias dos mais diversos personagens bíblicos publicados por diferentes editoras e livros próprios para faixas etárias variadas, como, por exemplo, livros pequenos e de papel plastificado e duro próprios para crianças de até 2 anos. Além disso, foi realizada, no final da festividade, uma oração com todos os presentes.

#### 4.2.3 Os discursos religiosos entre as crianças

---

34 Vale lembrar que os filmes e os livros religiosos não serão aqui analisados.

Os enunciados com conteúdos religiosos estavam presentes nas interações infantis. Apareciam nas conversas, brincadeiras, desentendimentos das crianças entre si. Esses momentos ocorriam nos intervalos da rotina, entre uma atividade e outra, na entrada, durante o café da manhã, e, na saída, enquanto aguardavam o responsável, e no pátio. As interações entre as crianças eram observadas nas brechas da tutela do adulto. Contudo, pode ser visto que as crianças, em diferentes momentos e situações, traziam, em suas falas, enunciados religiosos numa apropriação da palavra do outro em circulação na ideologia do cotidiano.

#### 4.2.3.1 *Tá errado, Jesus não gosta*: a apropriação do discurso religioso adulto pelas crianças

Após o café conversávamos sobre uma das crianças, João<sup>35</sup>, ter chamado as outras de coco e/ou xixi com intenção de ofendê-las. Algumas crianças colocaram suas opiniões e outras não. No desenrolar da conversa, uma das crianças disse categórica:

- Não gosto! Tá errado.

- Por quê?- Jordanna

- Jesus não gosta. - responde a criança em tom explicativo

- Por que Jesus não gosta?- indaguei tentando entender um pouco melhor

- Porque não é de Deus. Deus não gosta disso – a criança diz como se não quisesse mais falar sobre o assunto e fica em silêncio.

Enquanto ela falava, outra criança faz um sinal como se quisesse falar, mas, poucos segundos depois, abaixa a cabeça e faz um sinal como se tivesse mudado de ideia. Logo em seguida, diz pensativo:

- João não pode falar nada (se refere às palavras ditas no sentido de ofensa).

Ele é de Deus – encerra com tom de seriedade.

- Ele é Deus!? O que é ser de Deus?- questiono.

- Ele é de Deus.- a criança explica sem dar a possibilidade de mais questionamentos.

(Diário de campo em 28/04/2011)

A situação descrita será analisada à luz da socialização da infância na perspectiva de reconhecimento da importância da atividade coletiva e conjunta, na qual as crianças negociam, compartilham e criam cultura com os adultos e entre si (CORSARO, 2011). Para isso será usado o conceito de reprodução interpretativa de Willian Corsaro. Segundo ele (2009), a reprodução interpretativa consiste na apropriação das informações do mundo adulto pelas crianças a fim de atender seus interesses, à medida que elas afetam, também são afetadas pelas sociedades e culturas das quais fazem parte. Nas palavras do autor,

---

35 Todos os nomes usados são fictícios por questões éticas.

(...) o termo interpretativa captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam das culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural. Significa que as crianças são circunscritas pela produção cultural. (Corsaro, 2009, p.31, grifo meu).

As crianças mostram se apropriar do discurso religioso adulto. No espaço escolar campo da pesquisa foi observado o uso de falas em que a obediência estaria atrelada à aceitação divina. Caso as crianças não obedecessem às regras estabelecidas pelos adultos ou não correspondessem às expectativas deles com relação ao comportamento, sofriam ameaças de serem castigadas por Deus e até mesmo rejeitadas. Tais enunciados eram apropriados pelas crianças como se, para agradar a Deus, fosse necessário ter bom comportamento e seguir as regras dos adultos. Aqueles que as infringissem não agradavam a Deus e seriam castigados. As crianças se apropriaram deste discurso como uma forma de criticar a postura do colega – identificado como cristão protestante - e cobrar dele o comportamento esperado pelo grupo e pelos adultos. Ser de Deus pode ser interpretado como seguir as regras estabelecidas pelos adultos, correspondendo assim às expectativas de bom comportamento e obediência, e, também, e reproduzidas pelas crianças entre si. Outra possível interpretação associada a esta era a de que o menino que teve “mau” comportamento estava entre os adeptos do credo cristão evangélico. Logo, para ele, descumprir as regras estabelecidas e não agir conforme o esperado era entendido como ofender a Deus, por desobediência a um princípio que se conhece.

#### 4.2.3.2 Escola não é igreja

Leo e Júlio brincam entre uma atividade e outra. Júlio propõe a brincadeira, escolhendo personagem vivenciado por ele:

- Eu vou ser o pastor!

- Não! Aqui não é igreja. - responde Leo

- Eu vou de blusa vermelha. - diz Júlio rindo sem se importar com o que foi dito pelo colega.

- Qual o nome do seu pastor? – pergunta Leo rindo.

- Sei lá!

A professora pede a atenção das crianças.

(Diário de campo 3/03/2011)

No episódio acima, as crianças realizam a reprodução interpretativa na cultura de pares. Corsaro (2009) define a cultura de pares como o conjunto estável de atividades ou rotinas,

artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham nas interações com seus pares. Esta não se restringe a apenas a imitação ou apropriação do mundo adulto, *elas apreendem criativamente informações do mundo adulto para produzir suas culturas próprias e singulares (p.31)*. As crianças transformam as informações do mundo adulto a fim de solucionar questões do mundo infantil. Tudo isto pode ser observado no desenrolar da brincadeira, nas falas de Julio e Leo.

A enunciação inicial de Júlio revela mais do que o desejo de viver o personagem do pastor. Evidencia que o menino frequentava a igreja evangélica, conforme o que foi observado na escola campo. Pois a criança ao brincar se apropria da realidade em que está inserida, ou seja, o seu repertório de brincadeiras está intimamente ligado às suas vivências e experiências, de acordo com Benjamin (1993). Logo, a enunciação inicial e a escolha do personagem estão sintonizadas. Segundo Brougère (2004), na brincadeira, a criança que a anuncia é quem a comanda, decide o que será vivenciado pelas outras e quais serão as regras, negociadas ou desenvolvidas aos poucos, em forma de roteiro. Para Corsaro (2009), a imitação de modelos adultos implica a apropriação e enriquecimento deles pelas crianças no intuito de atender seus próprios interesses, os quais se referem primeiramente ao status, poder e controle. Assim, Julio buscou em suas experiências infantis na esfera religiosa um personagem social adequado ao papel de comando a ser vivenciado por ele. A escolha de vivenciar um adulto reforçava sua posição de liderança na brincadeira. A opção pelo personagem adulto que ocupava um lugar hierárquico de prestígio na esfera da igreja evangélica, pastor, legitimava duplamente o comando da brincadeira.

Assim, o que revela o enunciado responsivo de Leo? Para Brougère (2004), na brincadeira, as ações não devem ser consideradas em sentido literal, pois nela se faz de conta. É uma atividade diferenciada das comuns (ligadas à realidade) e se aproxima mais do teatro, da ficção, do humor e de outras atividades relacionadas ao imaginário. Prova disso é a passagem pitoresca do imaginário para o real, desconstrução do que foi imaginado. O universo construído só pode ser resultado de uma decisão de quem brinca, sem imposições diante da brincadeira, ele só existe se quem brinca continuar a tomar decisões. Diante disso, pode-se notar que Leo ao enunciar “*Não! Aqui não é igreja.*” manifesta sua insatisfação com a possibilidade de o colega vivenciar o pastor na brincadeira e decide não brincar. A primeira interpretação para tal comportamento está fundamentada no fato de que, também ele, compartilha da esfera religiosa e compreende os significados da opção do colega, de maneira

que talvez também quisesse ser o pastor. Já na segunda, o menino não quer mais brincar porque o outro quer trazer para a narrativa imaginária, elementos do real, desconstruindo assim o que era apenas para ser uma brincadeira.

Entretanto, a brincadeira só terminou quando a professora pediu a atenção da turma. Uma possível explicação é que “*toda a força e limite da brincadeira estão na ação performativa*” (BROUGÈRE, 2004, p.257). Júlio ignora as palavras de seu interlocutor e prossegue a brincadeira. Continua a performance de pastor ao dizer a cor da camisa que vestiria o personagem vivenciado por ele. Leo, por outro lado, após a reação inicial, muda de ideia e embarca na brincadeira proposta pelo colega.

#### 4.2.3.3 *Não somos da Igreja*: os efeitos colaterais do discurso religioso para as crianças

Enquanto aguardavam os responsáveis para ir embora, duas crianças não evangélicas conversavam sobre um convite distribuído pela professora para a turma. O convite era para uma programação para crianças e adultos promovida pela Igreja Batista, da qual faz parte uma das professoras da escola. É importante mencionar que o mesmo foi distribuído aos responsáveis na saída.

- A gente vai?- Joana pergunta se referindo ao evento mencionado no convite
- Não!- Lucas responde - Não vão levar a gente.
- Vão sim!- diz Joana esperançosa
- Não somos da igreja!- explica Lucas
- É tudo de graça.- argumenta a menina.

O responsável chega e os dois vão embora. A inspetora cumpre o pedido feito pela professora e entrega um convite ao responsável das duas crianças.

(Diário de campo 19/08/2011)

Foi observada a divulgação de convites de eventos religiosos evangélicos na escola para as crianças. O conteúdo desses impressos girava em torno da exposição das atrações que haveria nos eventos religiosos, como cama elástica, palhaço, lanche, contação de histórias bíblicas e do apelo para participação em função da gratuidade. Os convites costumavam ser fixados nas agendas e lidos para as crianças pela professora da turma, que dava ênfase às atrações infantis, o que despertava nas crianças o desejo de participar. Além disso, deixava implícito em suas falas a valorização das atividades promovidas pela igreja.

As crianças que não circulavam pela esfera religiosa cristã sentiam-se excluídas. A professora em suas falas mostrava preferência pelas crianças que correspondiam às suas

expectativas de obediência e bom comportamento e que eram adeptas das religiões cristãs, em especial evangélicas. Isto podia ser percebido pelas crianças, sobretudo pelas não cristãs. Estas não compartilhavam dos princípios e concepções religiosas, constantemente, enunciados pela professora, nem se reconheciam neles. Diante disso, como sentir-se parte do grupo já que o bom comportamento e a obediência não eram suficientes? Na tentativa de se sentirem aceitas, procuravam participar dos eventos promovidos pela igreja<sup>36</sup> ou demonstrar o interesse por eles. Isto pode ser visto na cena descrita acima, em que Joana e Lucas não eram adeptos do cristianismo. Durante a estada no campo, notei que Joana sempre procurava corresponder às expectativas da professora e, portanto, ir ao evento da igreja poderia significar, além do desejo de participar das atividades oferecidas, mais uma oportunidade para correspondê-la. No entanto, ambas as crianças tinham clareza de que não pertenciam à fé proferida no espaço escolar, conforme mostra as falas de Lucas. As duas crianças sentiam-se discriminadas por não compartilharem da esfera religiosa evangélica, valorizada pela professora no espaço escolar e freqüentada por muitos de seus colegas.

#### 4.3 Temas, gêneros, contextos enunciativos

Durante a estada no campo, foi observado que temas, gêneros e contextos enunciativos se repetiam. A partir de tal observação, em consonância com a definição dicionarésca de padrão, aquilo que serve de norma, pode-se dizer que as repetições estabeleciam padrões enunciativos. No entanto, as repetições presentes nas enunciações proferidas pelos adultos eram distintas daquelas que eram proferidas pelas crianças. Os padrões estabelecidos nos discursos enunciados pelas crianças e pelos adultos apresentavam variações entre gênero, tema, contexto, estavam inter-relacionadas e se davam de maneira não linear. Para tratar sobre os padrões de gênero, tema e contexto presentes nas enunciações dos adultos e das crianças, será necessário primeiro tratar de cada uma delas separadamente. Neste sentido, comecemos então pelas infantis.

Os discursos religiosos enunciados pelas crianças entre si costumavam ocorrer através do gênero conversa. Estas aconteciam durante os poucos momentos livres das crianças, no horário das refeições, no pátio e nos intervalos da rotina, entre uma atividade e outra. A temática das conversas girava em torno de explicações e do bom comportamento. A primeira

---

<sup>36</sup> É importante mencionar que as crianças desejavam participar dos eventos infantis da igreja também pelas atividades oferecidas.

temática consistia em perguntas a respeito dos dogmas da religião professada por um dos interlocutores ou ambos. A segunda tratava-se de diálogos entre as crianças com menção às regras de bom comportamento estabelecidas pelos adultos, inspiradas em princípios religiosos. As temáticas mencionadas surgiam no desenrolar das conversas das crianças em momentos de descontração, onde os diálogos não eram tutelados e os enunciados baseados na religião surgiam de maneira espontânea. Apesar disso, tinham como referência os discursos religiosos adultos destinados a elas.

Os enunciados religiosos adultos costumavam se materializar de diferentes maneiras. Foi verificada a presença do gênero musical, teatral, conversa, oração, reprimenda, dentre outros. Muitos deles não eram típicos da esfera religiosa, mas eram apropriados pelos adultos e enunciados por eles em seus discursos religiosos. Outros se misturavam ao serem enunciados diante das situações da vida escolar corrente que tinham como finalidade abordar questões que se remetiam à fé. Um exemplo disto pode ser visto no episódio em que a professora, para repreender as crianças, canta uma música que expressa a ideia de se jogar a maldade fora, de forma que, em tal situação, o gênero reprimenda se mistura ao musical. Para Rojo (2007), essa mistura se deve aos gêneros discursivos terem como característica a flexibilidade e a heterogeneidade – ambas se dão em função destes serem formados nas enunciações que ocorrem em situações da vida corrente, um auditório relativamente estável (Bakhtin, 1992). Dentro dessa visão, a autora destaca que, para que isso ocorra, há um importante processo: a hibridização. Este foi definido por Bakhtin (1979 apud Roxo, 2007), ao falar do romance, como

o enunciado que, segundo índices gramaticais (sintáticos) e composicionais, pertencem a um único falante, mas, onde na realidade, estão confundidos dois enunciados, dois modos de falar, dois estilos, duas “linguagens”, duas perspectivas semânticas e axiológicas. Repetimos que entre esses enunciados, estilos, linguagens, perspectivas não há nenhuma fronteira formal, composicional e sintática: a divisão das vozes e das linguagens ocorre nos limites de um único conjunto sintático, frequentemente nos limites de uma proposição simples, frequentemente também um mesmo discurso pertence simultaneamente às duas línguas e a duas perspectivas que se cruzam numa construção híbrida, e, por conseguinte tem dois sentidos divergentes, dois tons (p.110).

Conforme foi observado, como a escola estava localizada em área próxima a instituições religiosas, a maioria dos profissionais que trabalhavam neste espaço de educação formalizada fazia parte de alguma delas ou eram simpatizantes a seus princípios, o mesmo se dava com boa parte das famílias atendidas. Os enunciados que circulavam na escola faziam

parte, simultaneamente, da esfera escolar e da religiosa. Diferentes gêneros abordavam as mesmas temáticas. A estrutura composicional e o estilo dos enunciados formam gêneros distintos, como o musical, teatral, reprimenda. No entanto, todos esses gêneros em circulação giravam em torno, principalmente, dos seguintes temas ou intensões: bom comportamento, exaltação a Deus e conversão de fiéis. O primeiro tema era visto com maior frequência nos gêneros reprimenda, conversas, filmes e histórias. O segundo estava presente nos quadros, murais, paredes e canções. O último marcava presença nas aulas, no teatro, nas orações, nos folhetos e nos gêneros mencionados anteriormente. Havia gêneros em que estavam presentes em mais de um tema e o mesmo acontecia com relação aos temas. Com base nesta constatação, pode-se afirmar que a hibridização se dava tanto no que se referia aos gêneros quanto aos temas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a intenção de conhecer e analisar quais os discursos religiosos que circulam em uma escola pública municipal de Educação Infantil do município de Duque de Caxias, Rio de Janeiro, a presente pesquisa buscou responder as seguintes questões: de que forma a presença da religião na escola estudada se inscreve no contexto das políticas públicas? Quais são os contextos que favorecem a produção destes discursos religiosos na escola e quais as concepções de infância e de Educação Infantil lhes são subjacentes? Quais as funções que estes discursos exercem nas interações? A quem estes discursos são endereçados? Como, especialmente, as crianças significam e respondem a esses discursos?

Observar, ouvir e ver os discursos religiosos enunciados por crianças e adultos; anotar e gravar os diálogos que eram estabelecidos entre os adultos e as crianças, dos adultos entre si e das crianças; fotografar os discursos religiosos inscritos nos espaços da escola; debruçar-me sobre as falas transcritas a fim de interpretá-las, buscando apreender os significados e sentidos no contexto e nas situações registradas; agrupar as falas em pequenas coleções capazes de apresentar sentido; escrever um texto dissertativo em que as vozes do campo dialogassem com as leituras acadêmicas da área e para responder as questões levantadas; todo o processo de pesquisa foi um desafio. Durante a estada no campo, tentei suspender o meu olhar de adulto, professora e de praticante religiosa para, dentro do possível, compreender a presença de discursos religiosos na escola estudada.

Quanto às questões políticas, pode-se notar que a religião se faz presente nas instituições públicas de ensino destinadas ao atendimento das crianças pequenas ao longo da história da educação brasileira. A religião tem exercido forte influência sobre os conteúdos e as práticas ao longo dos tempos. Desde as primeiras iniciativas educacionais, era comum a presença de rezas ou orações, canções e histórias de temática religiosa. Tais práticas faziam parte da proposta pedagógica das primeiras creches e pré-escolas públicas, no final do século XIX e início do século XX. Essas propostas pedagógicas embasavam-se nas ideias de Frederic Froebel, líder religioso alemão, criador dos jardins de infância. Dentre os objetivos pedagógicos que orientavam tais procedimentos estavam o de transmitir às crianças a espiritualidade e valores morais, ambos pautados no cristianismo.

Em pleno século XXI, as orações, canções e histórias de cunho religioso continuam presentes nas escolas públicas de Educação Infantil, mesmo diante das restrições da legislação

educacional. A LDB/96, lei nº 9.475/97, no seu artigo 33, ao tratar do ensino religioso nas escolas públicas, determina que este seja oferecido nessas instituições de *ensino fundamental*, com *matrícula facultativa* e *vedado de proselitismo*. A legislação educacional do município de Duque de Caxias, em consonância com LDB/96, determina, através do artigo 25 do decreto nº 4238/2003, o oferecimento do ensino religioso no *ensino fundamental de caráter facultativo*. Portanto, mesmo diante da não existência formalizada da disciplina ensino religioso para a Educação Infantil na legislação, tanto no âmbito federal quanto municipal, constatou-se a presença do ensino da religião em instituição destinada à educação de crianças pequenas no município de Duque de Caxias. O que vai ao encontro das ideias de Fernandes (2012) ao afirmar que, mesmo que não houvesse ensino religioso nas escolas públicas municipais de Ensino Fundamental caxiense, ele se faria presente pela iniciativa da comunidade escolar. Esta afirmativa pode ser confirmada na escola estudada.

Na escola de Educação Infantil estudada havia versículos e mensagens em torno da temática religiosa nos murais, nos corredores e nas paredes da sala da direção. Todas as inscrições foram feitas não apenas com o consentimento da diretora, como foram produzidas a pedido dela. Os professores costumavam fazer orações, reprimendas sob ameaças divinas, exibição de filmes bíblicos etc. Os responsáveis pelas crianças apoiavam as práticas religiosas realizadas junto às crianças e se mostravam satisfeitos com as inscrições religiosas presentes na escola. Alguns chegavam a afirmar que achavam *lindos os quadros dos corredores da escola*, outros elogiavam os brindes dados como recompensa por bom comportamento às crianças, como, por exemplo, um chaveiro em formato de bíblia com um versículo escrito. Além disso, podia ser visto no entorno da escola símbolos religiosos nas casas, nos carros, nos estabelecimentos comerciais e, também, igrejas evangélicas. Ficava evidente que a comunidade escolar (famílias, professora, estimuladoras, cozinheiras, direção) estava imersa na religião e que concordava com e apoiava os discursos religiosos que circulavam no interior da escola. Era difícil dizer se a religiosidade transbordava do entorno da escola para seu interior ou vice-versa.

A análise dos materiais de campo revelou que a escolha da diretora por indicação facilitou a intensa interpenetração da esfera religiosa na esfera escolar. A indicação foi feita por um político da localidade por critérios pouco claros, de cunho subjetivo - o que abre brechas para escolhas baseadas em usos partidários e o atendimento de interesses locais de grupos específicos. Carismática, bem articulada com a SME e com os comerciantes locais,

experiente na gestão de escolas e de trabalhos religiosos com crianças - líder de ministério infantil-, tinha facilidade em resolver os problemas cotidianos. Isto acarretou na sua grande aceitação pelas comunidades escolar, em especial, pelos professores. A escolha do cargo de diretora pelo critério de indicação deixava a esfera escolar suscetível à interpenetração da esfera religiosa e, até mesmo, ao uso da esfera pública para interesses privados.

Outro ponto importante era que a diretora e a maioria dos professores e dos responsáveis professavam a religião evangélica. A diretora permitia aos professores evangélicos que distribuíssem convites e fixassem cartazes de eventos realizados pela igreja da qual faziam parte, no espaço da escola; que realizassem atividades de cunho dogmático com as crianças, como o “teatrinho” apresentado na comemoração do Dia das Crianças. Também, comprava e distribuía folhetos evangelísticos para os responsáveis. A militância religiosa funcionava como elemento de coesão entre os membros da comunidade escolar.

No entanto, caso a escolha para o cargo de direção fosse através de eleição com a participação de toda comunidade escolar e critérios para candidatura e tempo de mandato, um processo democrático e claro - conforme recomenda Kramer (2011) -, ainda assim haveria possibilidades de intensa interpenetração da esfera religiosa na esfera escolar, dado que a maior parte dos membros da comunidade escolar era religiosa e compartilhava da constante militância pelo arrebanhamento de fiéis. No entanto, a realização de eleição para o cargo de direção garantiria uma escolha mais democrática, pois haveria a possibilidade de descolamento entre as esferas religiosa e escolar e diminuiria as de uso político da instituição – um menor uso da esfera pública em função de interesses privados.

As intensas observações sobre o campo evidenciaram que os discursos religiosos se faziam presentes em diferentes formas enunciativas. Estavam presentes nos murais, nas paredes, nas conversas, nas reprimendas, nas aulas, nos filmes, nas músicas, nas diferentes linguagens que circulavam na esfera escolar. Eram produzidos pelas professoras com três intencionalidades: modelar comportamentos, arrebanhar fiéis e transmitir moral e valores.

A justificativa, principalmente das professoras, era a necessidade de transmissão da moral cristã para as crianças e suas famílias. Necessidade que se relacionava às questões sociais como: pobreza, “famílias desestruturadas”, violência, tráfico e uso de drogas, “carências culturais” e toda sorte de falta. Em suas falas, aparecia com frequência a menção de que tanto as crianças, quanto suas famílias *não tinham moral, nem valores* e para resolver tais problemas, acreditavam, por isso, ser necessária a presença da religião. Tal como

constatou Cavaliere (2006), em seus estudos a respeito do ensino religioso na rede pública estadual, as professoras da escola investigada também viam o ensino da religião como a “tábua de salvação” para os problemas do ensino público. Como se a escola, por via da religião, pudesse resolver as mazelas sociais.

As professoras sentiam-se impotentes diante das questões sociais da escola. Algumas crianças não tinham sapatos que coubessem em seus pés para ir à escola; os pais de outras eram dependentes de drogas ilícitas, como crack; outras foram abandonadas pelas famílias no abrigo municipal local; outras, vítimas de violência doméstica, bem como, ainda havia aquelas situações das quais a escola não dá conta. Além desses problemas, a instituição campo da pesquisa era localizada numa comunidade às margens da Linha Vermelha, onde parte da localidade não tinha asfalto e a maioria da população vivia em situação de pobreza. Nas proximidades havia um pequeno comércio e igrejas evangélicas. Nelas eram realizadas oficinas de teatro, culinária, artesanato, dança, contação de histórias bíblicas; e oferecidas aulas de instrumentos e canto; exibidas apresentações de corais, grupos de coreografia e atividades culturais de cunho religioso. Além de, no contexto das igrejas protestantes, ser valorizada a leitura, mesmo que de textos bíblicos. Logo, as igrejas eram tidas pela comunidade local e escolar como um espaço de acesso à e de difusão da cultura, apesar de seus conteúdos serem religiosos e repletos de intenções de arrebanhar fiéis. Diante do contexto descrito, não era de se admirar que professoras, responsáveis, estimuladoras e diretora acreditassem que a religião fosse a única solução para os problemas que assombravam a escola.

A pesquisa evidenciou que as professoras que exerciam uma posição hierárquica privilegiada na instituição procuravam modelar o comportamento das crianças e dos adultos por meio de reprimendas, canções, conversas, orações, panfletos. O credo predominante entre os profissionais da escola era o evangélico, mas também havia quem professasse o catolicismo. De acordo com Bakhtin (1995), as formas de enunciação são determinadas pelas posições hierárquicas dos interlocutores. Elas definem e modelam os comportamentos. Pode-se dizer que a hegemonia do credo evangélico no número de adeptos entre os professores, inclusive a diretora, determinou a escolha de qual seria o discurso moral coletivo que deveria orientar a todos, no caso o discurso religioso cristão evangélico. Este, como analisamos, não se fazia presente apenas para orientar comportamentos e atitudes das crianças, mas também para transmitir-lhes conhecimento, durante as atividades de aula. Assim, os discursos

religiosos eram enunciados de diferentes formas e transportavam as enunciações típicas da esfera religiosa evangélica, parte da esfera privada ou doméstica dos indivíduos, para esfera escolar, como foi visto nas atividades sobre o meio ambiente em que a professora perguntava para as crianças quais eram as criações de Deus e as do homem.

Os discursos religiosos eram destinados aos adultos e às crianças. Os destinatários adultos eram ora os responsáveis pelas crianças, ora os funcionários da instituição. Estes discursos podiam ser divididos em dois grupos temáticos que se interagiam: um dizia a respeito da difusão de um credo- militância religiosa para arrebanhar fiéis; e o outro a valores como bondade, solidariedade, unidade entre a comunidade escolar, respeito e amor. Os enunciados do segundo grupo temático vinham geralmente acompanhados de imagens ou de entonações típicas da esfera religiosa, como pôde ser visto da figura 5, em que há a imagem do personagem dos quadrinhos evangélicos Mig plantando e a seguinte legenda: “Vamos plantar coisas boas para colher coisas excelentes!” Que aparentemente expressam a ideia de que solidariedade, respeito e união são temas importantes para o convívio social que independem da religião para estarem na escola.

Os discursos religiosos destinados às crianças abordavam principalmente as temáticas da disciplina e da moral. Os dois últimos temas faziam uma interface com a temática da bondade, ou seja, usava-se a bondade, o ser bom, para tratar da disciplina e da moral. Os professores buscavam, por meio da inculcação de práticas religiosas e reprimendas, moldarem o comportamento moral das crianças.

Tal objetivo revelava a concepção de infância vigente na esfera escolar estudada. De acordo com Corsaro (2010), a infância é uma construção social, edificada nas interações das crianças com atores das diferentes categorias sociais em um determinado tempo e espaço. A partir disso, pode-se notar que os adultos viam as crianças como tábuas rasas, sobre as quais podiam imprimir qualquer coisa. Dentro desta concepção, segundo John Locke (Ujiie, 2009), a aprendizagem fundamentava-se na lógica da imitação, da repetição, da recompensa e do castigo para que a criança pudesse deixar de ser uma folha de papel em branco. Era ensinado a elas os preceitos morais cristãos com o objetivo de modelá-las de acordo com o que os professores consideravam um bom comportamento, afinal é de *pequeno que se torne o pepino*.

Estava subjacente às práticas e aos discursos religiosos uma concepção de Educação Infantil distante das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), a qual

circulada entre o assistencialismo, o higienismo e a escolarização. As práticas e discursos religiosos, em alguns momentos, objetivavam preencher as lacunas familiares pela transmissão de valores característicos da concepção assistencialista. Em outros, procurava-se moralizar as crianças, o que é próprio da concepção higienista. E ainda, buscava-se preparar as crianças para o Ensino Fundamental, não apenas por meio de atividades pedagógicas, como também pela orientação de comportamentos e práticas - de cópia do quadro e uso de cadernos- impróprios à Educação Infantil e também ao Ensino Fundamental.

As crianças se apropriavam dos discursos religiosos e os reproduziam em suas interações, por exemplo, diante de situações entre seus pares que iam de encontro a eles e, também, em benefício próprio em disputas e desavenças. Já as histórias de temática bíblica eram vistas pelas crianças como imaginárias. Ao ouvi-las, embarcam num mundo imaginário e, quando questionadas sobre elas, buscavam respostas nas suas experiências infantis, portanto, o amarelo, só poderia significar o sol e não o céu como queria a “atriz”.

Outro ponto importante são os efeitos colaterais dos discursos religiosos para as crianças. As orações, os folhetos religiosos, as reprimendas sob penalidade divina que circulam na escola, destinados a elas, são repletos de valores e princípios religiosos cristãos evangélicos. Estes são compartilhados apenas pelas crianças adeptas da fé hegemônica da esfera escolar. As crianças não cristãs parecem que não encontravam ecos em suas vozes, nem se identificavam com os dogmas e valores transmitidos e em muitas delas não havia o sentimento de pertencimento à esfera escolar que frequentavam. Mal-estar agravado pela valorização da professora dos alunos que professavam o cristianismo ou circulavam nesta esfera religiosa. As crianças de outros credos sentiam-se discriminadas, como foi o caso dos menininhos que não podiam ir à festa porque não eram da igreja.

Os episódios analisados ao longo do trabalho retratam breves lampejos da realidade em uma escola de Educação Infantil do município de Duque de Caxias, Rio de Janeiro. A presença do discurso religioso na escola era encarada com naturalidade pela comunidade escolar e até mesmo pela SME-Caxias, na figura do Departamento de Educação Infantil, já que, nos murais, eram encontra os versículos bíblicos e frases de agradecimento a Deus, que também estavam presentes nos eventos e palestras realizados pelo departamento. Evidenciou-se também que a religião estava entranhada na instituição investigada, como pode ser observado pela apresentação do “teatrinho”, sugerida por professoras evangélicas.

A presença do discurso religioso na instituição estudada mostrou a não laicidade da escola pública destinada às crianças da Educação Infantil. Há nesta esfera, portanto, violação dos princípios democráticos da laicidade, da liberdade religiosa, da liberdade de crenças, da liberdade de consciência e de igualdade entre os cidadãos estabelecidos pela da Constituição Brasileira de 1988. A circulação de único credo, o cristianismo favorecia uma religião diante de outras, uma prática de caráter o proselitista. As crianças eram desrespeitadas enquanto cidadãs no que diz respeito à liberdade e à diversidade religiosa. Evidenciava-se a violação de princípios e de direitos constitucionais. Esta pesquisa constatou a não laicidade da escola pública, em especial a destinada às crianças da primeira infância. Reafirmando que, entre avanços e retrocessos, um dos princípios republicanos fundamentais ainda não foi consolidado.

## REFERÊNCIAS

- AMORIM, Marília. *Temática da alteridade*. In: AMORIM, Marília. **O pesquisador e o seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- \_\_\_\_\_. *A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica*. In: FREITAS, Maria Tereza; JOBIM e SOUZA, Solange; KRAMER, Sônia (orgs). **Ciências Humanas e Pesquisa. Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Vozes e silêncios no texto de pesquisa em Ciências Humanas*. In: **Cadernos de Pesquisa**, n.116, jul., 2002.
- ANDRÉ, Maria Eliza Dalmazo. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1995.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *O processo de institucionalização da infância*. In \_\_\_\_\_. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BECKER, Howard S. *Conceitos*. In: **Segredos e Truques da pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BENJAMIN, Walter. Sobre história. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura** (Obras escolhidas, volume 1). São Paulo: Brasiliense, 1994a.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nicolau Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura** (Obras escolhidas, volume 1). São Paulo: Brasiliense, 1994b.
- BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas II: rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- BRANCO, Jordanna C. e CORSINO, Patrícia. O ensino religioso na educação infantil de duas escolas públicas do município do Rio de Janeiro: o que as práticas revelam? **Revista Contemporânea de Educação**, v.2, dez./jan., 2006.
- BRANCO, Jordanna C. e CORSINO, Patrícia. *O Ensino Religioso em turmas de Educação Infantil em escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro: algumas questões*. Congresso Ibero-americano de Educação, setembro de 2010.
- BROUGÈRE, Gilles. *Usos, costumes e brincadeiras da infância*. In: BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.
- CAVALIERE, Ana e CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino religioso nas escolas públicas brasileiras: formação de modelos hegemônicos*. In: PAIXÃO, Lea e ZAGO, Nadir (orgs). **Sociologia da Educação: pesquisa da realidade brasileira**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CAVALIERE, Ana Maria. *Quando o Estado pede socorro à religião*. **Revista Contemporânea de Educação**, v.2, dez./jan., 2006.

CORSARO, William. *O estudo sociológico da infância*. In: \_\_\_\_\_. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

\_\_\_\_\_. *Reprodução interpretativa e cultura de pares*. In: MULLER, Fernanda e CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

CORSINO, Patrícia. **Infância, linguagem e letramento: Educação Infantil na rede municipal do Rio de Janeiro**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Departamento de Educação, PUC-Rio, 2003.

CORSINO, Patrícia; KRAMER, Sônia e NUNES, Maria Fernanda. *Crianças e adultos em instituições de Educação Infantil: contexto e pesquisa*. In: KRAMER, Sônia (org). **Retratos de um desafio: adultos e crianças na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009.

\_\_\_\_\_. *Nos muros das escolas: leituras, interações e práticas de alfabetização*. In: KRAMER, Sônia (org), **Retratos de um desafio: adultos e crianças na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009b.

\_\_\_\_\_. (cord). **Relatório de pesquisa Educação Infantil e formação de profissionais no estado do Rio de Janeiro (1999-2009)**. Rio de Janeiro: Traço e Cultura, 2011.

CORSINO, Patricia e PIMENTEL, Cláudia. *O livro nas mãos das crianças*. In: **Congresso Internacional Cotidiano – diálogo sobre diálogos**, 3, 2010, Niterói. Anais... Niterói:UFF, 2010

CORSINO, Patricia e NUNES, Maria Fernanda Rezende. *Novos marcos para a Educação Infantil (2009-2010): conquêsncias e desafios*. In: CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital; e NUNES, Maria Fernanda Rezende. **Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. Brasília: Unesco, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica e Fundação Orsa, 2011.

COUTO, Inalda Alice Pimentel e MELO, Valéria Galo de. *Reconstruindo a história do atendimento à infância no Brasil*. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri (org) **Infância, Tutela e Educação: história, política e legislação**. Rio de Janeiro: Ravil, 1998.

COVRE, Alice Maria P. Manfrim; NAGAI, Eduardo Eide e MIOTELLO, Valdemir (orgs). **Palavras e contra -palavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João editores, 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. *Do monopólio religioso à autonomia relativa*. Rio de Janeiro, 2012 (mimeo)

\_\_\_\_\_. *Confessionalismo versus laicidade na educação brasileira: ontem e hoje*. **Visoni LatinoAmericane (Trieste)**, ano III, n. 4, jan., 2011.

\_\_\_\_\_. Antônio. *Sintonia oscilante: religião, moral e civismo – 1937/97*. **Cadernos de Pesquisa**, v. 7, n.131, mai./ago., 2007.

\_\_\_\_\_. *Autonomização do campo educacionais: efeitos do e no ensino religioso*. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 2, dez./jan. , 2006.

\_\_\_\_\_. *Religião, moral e civismo*. In: CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora UFF; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 1995.

CURY, Carlos Roberto Jamyl. *Ensino Religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente*. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, set/dez, 2004, p. 183-191.

DA MATA, Roberto. O ofício de etnólogo, ou como ter anthropological blues. In: VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

DEL PRIORE, Mary. *O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império*. In: \_\_\_\_\_ (org). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.

DESGRANGES, Flávio. *Teatro do sem sujeito manda lembranças: um pequeno estudo sobre o espectador do teatro épico*. In: KRÂMÉR, Sônia e LEITE, Maria Isabel (org). **Infância e produção cultural**. Campinas, São Paulo: Papius, 1998.

DIDONET, Vital. *Uma nova base conceitual e jurídica para a educação infantil: a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1986-1996)*. In: CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital; e NUNES, Maria Fernanda Rezende. **Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. Brasília: Unesco, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica e Fundação Orsa, 2011.

FERNANDES, Vânia Cláudia. *A religião nas escolas do município de Caxias: as diferentes formas de ocupação do espaço público*. **Notandum**, v.28, jan./abr. 2012.

FISCHMANN, Roseli. **Estado Laico**. São Paulo: Memorial da América Latina, 2008.

\_\_\_\_\_. *Constituição brasileira, direitos humanos e educação*. **Revista Brasileira de Educação**, v. 40,n.14 , p.156-168, jan./abr. 2009.

\_\_\_\_\_. *Ciência, tolerância e Estado Laico*. *Ciência e Cultura*. São Paulo, jul. 2008.

FOUCAULT, Michael. *Corpos Dóceis*. In: FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOURQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GEERTZ, Clifford. **Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

GOULART, Cecília. *Enunciar é argumentar: analisando um episódio de uma aula de História com base em Bakhtin*. **Pro-posições**, v.18, n.3, set./dez., 2007.

\_\_\_\_\_. *Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórica metodológica do estudo*. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.3, 2006.

GONÇALVES, Angela Vidal. **Alfabetização: o olhar do sujeito aprendiz**. Mestrado em Educação. Niterói: Faculdade de Educação, UFF, 2012.

GRILLO, Sheila V. Camargo. *Esfera e campo*. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: outros conceitos chaves**. São Paulo: Contexto, 2008.

IBGE. *Cidades@ - Estimativas da População*, 2009.

KONDER, Leandro. *A questão da ideologia em Bakhtin*. In: KONDER, Leandro. **A questão da ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. **Marx: vida e obra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

KRAMER, Sônia. **A Política do Pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achimé, 1982.

\_\_\_\_\_. *Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin*. In: KRAMER, Sônia e LEITE, Maria Isabel (orgs). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

KULHMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

\_\_\_\_\_. Moysés. *Educando a infância brasileira*. In: LOPES, Eliane (org). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LEITE, Ana Maria Alexandre. **Escola Regional Meriti: limites e possibilidades da escola inclusiva**. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: Departamento de Educação, PUC-Rio, 2002.

LIMA, Aline. **O uso da religião como estratégia de educação moral em escolas públicas e privadas de Presidente Prudente**. Dissertação de Mestrado em Educação. Presidente Prudente: Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, 2008.

MARIANO, Ricardo. *Laicidade à brasileira: católicos, protestante e laicos em disputa na esfera pública*. **Revista Cevitas**, Porto Alegre, v.11, n.2 ,p.238-258, mai/ago, 2011.

MÁRQUEZ, Gabriel Garcia. **Memórias de minhas putas tristes**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

MEIRELES, Cecília. *O dia de “engolir a cápsula”*. In: MEIRELES, Cecília. **Crônicas de Educação 3**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2001a.

\_\_\_\_\_. *Como se originam as guerras religiosas*. In: MEIRELES, Cecília. **Crônicas de Educação 3**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2001b.

NUNES, Ângela e CARVALHO, Maria do Rosário. *Questões metodológicas e epistemológicas suscitadas na Antropologia da Infância*. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, n.68, p.77-97, 2009.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. *Educação Infantil: instituições, funções e propostas*. In: CORSINO, Patrícia(org), **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. **Indez**. São Paulo: Global, 2004.

RANQUETAT JR, César A. Religião em sala de aula: o ensino religioso nas escolas públicas brasileiras. CS Online: **Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, ano I, edição I, fev. 2007.

\_\_\_\_\_. *Laicidade, laicismo e secularização: definindo e esclarecendo conceitos*. **Tempo de Ciência**, v. 15, n.30, p.59-72, 2º set. 2008.

ROJO, Roxane. *Gêneros do discurso no círculo de Bakhtin: ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas*. In: **Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (SIGET)**, 4, Tubarão, SC.**Anais...**Tubarão: UNISUL, 2007.

SARMENTO, Manuel. *Sociologia da infância: correntes e confluências*. In: SARMENTO e GOUVEA (org). **Estudos da infância**. Petrópolis: Editora Vozes, 2010, p.17-39.

SOBRAL, A. U. *As relações entre texto, discurso e gênero: uma análise ilustrativa*. **Revista Intercâmbio**, Volume XVII: 1-14, 2008. São Paulo: LAEL/PUC-SP.

\_\_\_\_\_. *Ético e estético: na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas*. In: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin: conceitos chaves**. São Paulo: Contexto, 2008.

SOUZA, Solange Jobim. *Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas*. In: FREITAS, Maria Tereza; JOBIM e SOUZA, Solange; KRAMER, Sônia (orgs). **Ciências Humanas e Pesquisa. Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

TEIXEIRA, Roberta Araújo. *Os murais das escolas*. In: **Espaços escolares e habilidades de leitura: um estudo em três escolas públicas municipais do Rio de Janeiro**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Departamento de Educação, PUC-Rio, 2008.

UJIE, Najela Tavares. Educação, criança e infância no contexto das Ciências Sociais. In: Revista Guaricá, vol. 25, p.9-23. Paraná: Guapava, 2009.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **O liberalismo demiurgo: estudo sobre a reforma educacional projetada nos Pareceres de Rui Barbosa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000.

VIANA, Regina Celia Sanches Lopes. **Duque de Caxias: nosso espaço**. Duque de Caxias, 1991.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VOLOSHINOV, V. N. *Estrutura do enunciado*. In: TORDOROV, Tizan. **Mikhail Bakhtin – le dialogique**. Paris: Seul, 1981

APÊNDICE – ANÁLISE DE A QUEM SE DIRIGEM OS DISCURSOS RELIGIOSOS, TEMAS E GÊNEROS

A quem os discursos eram dirigidos?	Temas	Gêneros
Dos adultos para as crianças	Agradecimento a Deus Conversão das crianças Bom comportamento e obediência aos adultos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oração Ex: <i>Papai do Céu, ... que seja boa a sexta e umas boas férias para eu jogar videogame... Amém!</i></li> <li>- Música Ex: <i>Enrola, enrola. Joga a maldade fora</i></li> <li>- Teatro</li> <li>- História com temática bíblica Ex: História de Davi</li> <li>- Filmes com temática bíblica Ex. Os vegetais<sup>37</sup></li> <li>• Reprimendas Duas crianças estavam brigando e a professora da turma os repreende: - Não faz isso! Deus não gosta!</li> <li>• Conversas Ex: Ao retornar do almoço a professora propõe à turma como recompensa pelo bom comportamento: - Vocês querem ver o DVD do Zaqueu? - Sim!!!- responde a maioria das crianças aos berros.</li> </ul>
Dos adultos para os adultos	Conversão dos adultos Encorajamento	Folheto Ex: Figura 11

<sup>37</sup> Filme em que vegetais interpretam personagens de histórias em torno de temáticas bíblicas

	Agradecimento	<p>Músicas</p> <p>Ex: No dia da mamãe Um segredo eu vou contar Nunca vou te esquecer Sempre e sempre vou te amar (2x) Você é o meu tesouro A maior recordação Vou agradecer a Deus Pois você é um presentão</p> <p>Murais</p> <p>Ex: Figura 3</p> <p>Fotos e pinturas</p> <p>Ex: Figura 9</p> <p>Calendário</p> <p>Convite</p> <p>Ex: Figura 12</p>
Dos adultos para adultos e crianças	Festas	Convite
Das criança paras as crianças	Bom comportamento Dogmas	<p>Conversas</p> <p>Ex: Em conversa com o grupo uma das crianças coloca o opinião dela a respeito do colega xingar em sala as outras crianças.</p> <p>-Não gosto! Tá errado.</p> <p>-Por quê?- Jordanna.</p> <p>-Jesus não gosta.</p> <p>- Por que Jesus não gosta?- Perguntei.</p> <p>-Porque não é de Deus. Deus não gosta.</p>

