

“TEM UMA ÁRVORE DE NATAL NA BANDEIRA DO LÍBANO?”: Alteridade e diálogo na pesquisa com crianças

Rosiane Brandão Siqueira¹
PUC-RIO

Sonia Kramer²
PUC-RIO

Alexandra Coelho Pena³
PUC-RIO

Resumo

O artigo parte de uma pesquisa de mestrado realizada com o objetivo de conhecer o que as crianças escutam, praticam e falam sobre a religião na escola. A dissertação teve como bases teóricas a perspectiva filosófica do diálogo de Martin Buber (2014, 2012, 2001); os estudos sociolinguísticos de Bakhtin (2008, 2006, 2003, 2002); e a pedagogia da libertação de Paulo Freire (2013, 1992). As contribuições dos estudos da infância possibilitaram problematizar as condições que a contemporaneidade tem oferecido ao diálogo e às relações entre criança-criança/adulto-criança, tendo na criança a sua centralidade. A metodologia adotada — observação, análise documental, roda de conversa e entrevistas — buscou uma aproximação dos sentidos produzidos no interior das práticas, abrindo possibilidades para compreender as concepções que as crianças mobilizam em suas ações nos diferentes contextos. Para alcançar os objetivos, a pesquisa registrou em um movimento ético e estético, o que as crianças expressam sobre a religião em suas falas, brincadeiras, músicas e danças, e também, o modo como os professores agem e reagem às manifestações dos estudantes. Entrar no espaço escolar para pesquisar o que as crianças falam, escutam e praticam sobre religião reafirma a importância de perguntas como possibilidade de produzir novas significações.

Palavras-chave: Pesquisa com criança; Diálogo; Escuta; Escola; Religião.

¹ Doutoranda em Educação – PUC-Rio. Mestre em Educação - PUC-Rio. Professora de História na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6533-7745>. E-mail: rosianebrandao14@gmail.com

² Doutorado em Educação - PUC-Rio. Professora Titular do Departamento de Educação PUC-Rio. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5776-2677>. E-mail: sokramer@gmail.com

³ Doutorado em Educação - PUC-Rio. Professora do Departamento de Educação PUC-Rio. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3363-6059>. E-mail: alexandracpena@yahoo.com.br

“IS THERE A CHRISTMAS TREE ON THE LEBANON FLAG?”: Otherness and dialogue in research with children

Abstract

The article is part of a master's research carried out in order to know what children hear, practice and talk about religion in school. The thesis had as theoretical basis the philosophical perspective of the dialogue of Martin Buber (2014, 2012, 2001); Bakhtin's sociolinguistic studies (2008, 2006, 2003, 2002); and Paulo Freire's pedagogy of liberation (2013,1992). The contributions of childhood studies made it possible to problematize the conditions that contemporaneity has offered to dialogue and the relations between child-child /adult-child, having in the child its centrality. The adopted methodology — observation, document analysis, conversation and interviews — sought an approximation of the meanings produced within the practices, opening possibilities to understand the conceptions that children mobilize in their actions in different contexts. To achieve the objectives, the research recorded in an ethical and aesthetic movement, what children express about religion in their speeches, games, songs and dances, as well as the way teachers act and react to students' manifestations. Entering the school space to research what children say, hear and practice about religion reaffirms the importance of questions as a possibility of producing new meanings.

Keywords: Child Research; Dialogue; Listening; School; Religion.

"¿TIENES UN ÁRBOL DE NAVIDAD EN LA BANDERA DEL LÍBANO?": Alteridad y diálogo en la investigación con niños

Resumen

El artículo es parte de una investigación de maestría realizada para saber qué escuchan, practican y hablan los niños sobre religión en la escuela. La tesis tuvo como base teórica la perspectiva filosófica del diálogo de Martin Buber (2014, 2012, 2001); Estudios sociolingüísticos de Bakhtin (2008, 2006, 2003, 2002); y la pedagogía de liberación de Paulo Freire (2013, 1992). Las contribuciones de los estudios de la infancia permitieron problematizar las condiciones que la contemporaneidad ha ofrecido al diálogo y las relaciones entre niño-niño / adulto-niño, teniendo en el niño su centralidad. La metodología adoptada (observación, análisis de documentos, conversación y entrevistas) buscó una aproximación de los significados producidos dentro de las prácticas, abriendo posibilidades para comprender las concepciones que los niños movilizan en sus acciones en diferentes contextos. Para lograr los objetivos, la investigación registró en un movimiento ético y estético, lo que los niños expresan sobre la religión en sus discursos, juegos, canciones y bailes, así como la forma en que los maestros actúan y reaccionan a las manifestaciones de los estudiantes. Al ingresar al espacio escolar para investigar lo que los niños dicen, escuchan y practican sobre religión, se reafirma la importancia de las preguntas como una posibilidad de producir nuevos significados.

Palabras clave: Investigación infantil; Diálogo; Escucha; Escuela; Religión.

INTRODUÇÃO

O cotidiano das crianças, suas interações com seus pares e com adultos no espaço escolar, dentro e fora de sala de aula — nas horas vagas, no recreio e nos eventos fora da escola — tem se mostrado como desafiador para os diversos campos que pesquisam a infância.

Esse artigo parte de uma pesquisa de mestrado realizada com o objetivo de conhecer e escutar o que as crianças escutam, praticam e falam sobre a

religião na escola. A dissertação teve como bases teóricas: a perspectiva filosófica do diálogo de Martin Buber (2014, 2012, 2001), para quem o diálogo é relação que se estabelece na palavra, mas também no silêncio, no encontro e na reciprocidade; os estudos sociolinguísticos de Bakhtin (2008, 2006, 2003, 2002), para quem a linguagem é social e, aspecto central no estudo dos fenômenos humanos; a pedagogia da libertação de Paulo Freire (2013, 1992), em especial a importância da escuta na educação.

As contribuições dos estudos da infância como campo interdisciplinar de conhecimentos que fornece elementos para pensar a infância e a criança no âmbito das Ciências Humanas e Sociais, possibilitaram problematizar as condições que a contemporaneidade tem oferecido ao diálogo e às relações entre criança-criança/ adulto-criança, tendo na criança a sua centralidade.

O texto está estruturado em três partes. Na primeira aborda-se o tema da pesquisa com crianças. A segunda apresenta a metodologia da pesquisa e o processo de ouvir as crianças. A terceira e última parte, traz eventos que revelam o que as crianças falam, escutam e como praticam a religião na escola.

A PESQUISA COM CRIANÇAS

A pesquisa nas ciências humanas tem na relação e interação entre sujeitos, na perspectiva dialógica, os fundamentos dos estudos dos fenômenos humanos (FREITAS; SOUZA; KRAMER, 2003). Ao discutir a importância de ouvir e realizar pesquisa com crianças, bem como as bases metodológicas para a sua realização, Cruz e Cruz (2015) observaram mudanças, no sentido de que as pesquisas buscam ir além do conhecimento já produzido sobre a criança e procuram apreender a perspectiva delas sobre diferentes assuntos, inclusive sobre a sua experiência escolar, explorando as suas múltiplas linguagens.

A partir da abordagem da escola como espaço de formação e circulação de saberes, e com o objetivo de escutar, conhecer e compreender o que as crianças praticam e falam sobre a religião na escola, adentramos o espaço de duas instituições escolares com questionamentos que nortearam e organizaram

as observações: (1) há manifestações religiosas na escola?; (2) se há, quando e como acontecem?; (3) de que maneira as crianças agem e reagem, com seus pares e com os adultos, nessas situações?; (4) as crianças têm contato com objetos, imagens, textos ou símbolos religiosos no espaço escolar?; (5) o que elas falam sobre esses objetos ou imagens?

A pesquisa propôs penetrar os universos do diálogo e da religião no contexto escolar. Complexo pela diversidade de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que correspondem a um espaço mais profundo de relações, processos e fenômenos, esse contexto não pode, no enfoque teórico aqui assumido, ser reduzido à operacionalização de variáveis.

Buscou o diálogo e o olhar por outra ótica, com a finalidade de perceber a presença da diversidade religiosa no espaço escolar, identificar se e como os sujeitos são ouvidos, que desafios enfrentam e que caminhos lhes são propostos.

Diante disso, a metodologia adotada — observação (VELHO, 1981), análise documental (LÜDKE & ANDRÉ, 1995), roda de conversa (MELO, 2013) e entrevistas (FREITAS, 2007; CRUZ, 2008) — buscou uma aproximação dos sentidos produzidos no interior das práticas, abrindo possibilidades para compreender as concepções que as crianças mobilizam em suas ações nos diferentes contextos. Para alcançar os objetivos, a pesquisa registrou em um movimento ético e estético, o que as crianças expressam sobre a religião em suas falas, brincadeiras, músicas e danças, e também, o modo como os professores agem e reagem às manifestações dos estudantes.

As observações e a descrição densa em diários de campo forneceram pistas para a compreensão da circulação do tema da religião na escola; a análise documental possibilitou conhecer dados que singularizam os sujeitos; a roda de conversa entendida como metodologia possibilitou o diálogo e viabilizou a relação entre a pesquisadora e os pesquisados e, as entrevistas apontaram os modos como a criança percebe a presença da religião na escola.

Deste modo, a metodologia adotada aposta nas relações, na opção de entrar em contato com os sujeitos, estabelecer diálogos, identificar tensões e conflitos, lidar com o desafio da alteridade, do conhecimento do outro.

O campo e as crianças abriram brechas que possibilitaram o entendimento e o reconhecimento do lugar do pesquisador. A filosofia de Buber (2014) trouxe a compreensão e a clareza de que só se pode conhecer a inteireza da pessoa caso não seja deixada de fora a sua subjetividade e não se mantenha como espectador impassível.

Nas aproximações e observações, a alteridade, como um processo dialógico no qual o elemento comum é o discurso polifônico, composto pelo autor, pelo destinatário e por todas as outras vozes que nele habitam (BAKHTIN, 2003), foi basilar para observar as crianças e perceber suas ideias, sentimentos, entendimento e imaginação.

As observações foram registradas como eventos, ou seja, “sequência de ações compartilhadas entre dois ou mais atores que se relacionam e tentam chegar a um sentido comum” (KRAMER, 2014, p. 2). Os eventos registram situações ou momentos em sala de aula ou nos ambientes externos, onde as crianças conversam, cantam, brincam sozinhas ou em pequenos grupos de pares, com ou sem a mediação de um adulto.

A pesquisa compreende a criança como sujeito social na e da história, que, ao ser ouvido, revela os hábitos, costumes e valores que influenciam em sua percepção de mundo e inserção social (KRAMER, 2003). As crianças que participaram da pesquisa eram alunas do 6º ano do Ensino Fundamental na escola pública da rede estadual localizada no município de Nova Iguaçu. A faixa etária do grupo observado variava entre 11 e 13 anos e com base nos credos declarados pelas famílias nas fichas de matrícula o grupo é composto por: 22 Evangélicos, 02 Católicos, 01 Adventista, 01 Testemunha de Jeová, 01 Espírita Kardecista, 05 não declarados, 01 sem religião, 07 outros (não especificados).

O que dizem as crianças? E quem as escuta?

A pesquisa com crianças constitui um desafio, uma vez que “as vozes privilegiadas nas investigações científicas ainda são as dos adultos” (SANTOS; KRAMER; 2012, p. 24). Mas, escolher a criança como sujeito de pesquisa exige assumir uma concepção de infância que norteará o processo e o estudo das relações no interior da instituição escolar, contexto selecionado para o trabalho de campo. Portanto, a concepção de criança adotada é a de que ela é produtora de cultura e que é nela produzida; que nas interações aprende, forma, cria e transforma; é sujeito ativo que participa e intervém na realidade; cresce e se modifica sendo constituída a partir de sua classe social, etnia, gênero e por diferenças físicas, psicológicas e culturais, suas ações são maneiras de reelaborar e recriar o mundo (MOTTA; KRAMER, 2010).

Abordar o diálogo como objeto de estudo é uma oportunidade de refletir que não apenas com palavras, mas com escuta, presença e responsabilidade, é possível, no cotidiano, tecer relações e criar vínculos entre todos os sujeitos que fazem parte da escola.

Os diálogos com as crianças revelam outras maneiras próprias de ver o mundo, sua resistência às amarras impostas e sua percepção dos acontecimentos (KRAMER, 2003). A análise da expressão oral do outro/criança se orienta pelas próprias intenções colocadas nessa relação comunicativa (ROCHA, 2008).

A partir das observações exploratórias, consideramos pertinente, por seus conteúdos curriculares, acompanhar aulas de História, ministradas em três tempos divididos em dois encontros semanais, dos quais observamos um, considerando um dos objetivos da pesquisa, aquele que se define pela identificação do que as crianças expressam em suas falas, brincadeiras, músicas, danças ou peças teatrais, relacionados à religião e, também, do modo como os professores agem e reagem às manifestações dos estudantes.

O processo de escuta e observação desse campo exige comprometimento ético do pesquisador e envolve práticas que consideram os sujeitos na sua liberdade de opinião e autonomia, bem como exige da instituição pública a sua abertura para o levantamento de dados para a pesquisa.

O percurso da investigação tornou possível ouvir e partilhar histórias, conhecer e compreender sujeitos e objetos que ocupam as cenas, junto com o imaginário que os envolve. Cada lugar — pátio, corredores, sala de professores, salas de aula, refeitório ou quadra — é um espaço plural potente, que desperta variados sentimentos e curiosidades. Todos esses lugares provocam a criação de inúmeras histórias sobre acontecimentos e pessoas que inventam e reinventam cotidianamente esses espaços/tempos. Essa dinâmica constrói as imagens que constituem o campo da pesquisa.

O campo, a criança, o diálogo e a religião

Para a sociologia da infância, as crianças percebem e organizam o mundo de maneira distinta dos adultos. Corsaro (2009), sociólogo que a partir das brincadeiras identifica uma cultura infantil de pares, define o conceito de Reprodução Interpretativa e destaca os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, pressupondo que, em suas interações, principalmente no grupo de brinquedo, as crianças criam culturas singulares por meio da apropriação criativa das informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses.

Desse modo, as crianças contribuem de maneira ativa na produção e na mudança cultural na medida em que afetam e são afetadas pela sociedade e pelas culturas das quais fazem parte. A cultura infantil de pares e a reprodução interpretativa estão relacionadas de maneira complexa ao mundo adulto, isto é, as crianças tomam posse das informações do mundo adulto para produzir suas culturas próprias e singulares e não uma simples imitação (CORSARO, 2009). Assim, ao observar as culturas de pares infantis no espaço escolar é preciso perceber as inter-relações das culturas. A partir dessa perspectiva se procede a entrada no campo a fim de observar o que e quando as crianças escutam, praticam e falam sobre a religião na escola.

O desafio é o deslocamento do olhar adultocêntrico do pesquisador na aproximação ao mundo infantil, que é complexo e se constitui como um lugar

de exercício exotópico (BAKHTIN, 2003), a ser considerado na relação entre pesquisador e pesquisado. O olhar exotópico é lugar exterior que permite que se veja do sujeito o que ele próprio nunca pode ver, ou seja, “desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior” (FREITAS; SOUZA; KRAMER, 2003, p.14).

Ao optar pela investigação de um tema complexo como a religião e tomar como sujeito de pesquisa a criança, nos apoiamos em Delgado e Muller (2005) quando assinalam questões que inquietam pesquisadores enquanto adultos:

Como nós, adultos, podemos realmente apreender as culturas infantis e os modos de ser e estar no mundo das crianças? Será que nossas conhecidas estratégias metodológicas dão conta desse intento? Como podemos criar formas de aproximação com as crianças, que permitam obter certa aceitabilidade e credibilidade nos grupos infantis? Que escolhas metodológicas possibilitam descentralizar parte dos olhares “adultocêntricos”/etnocêntricos que costumam predominar em nossas análises? (DELGADO; MULLER, 2005, p. 165).

A questão é pensar o lugar que as crianças ocupam nas instituições de ensino, visto que elas não reproduzem diretamente o mundo dos adultos e que são capazes de estabelecer uma nova relação com o que o mundo lhes apresenta (CORSARO, 2002).

Cabe reconhecer, ainda, que as relações entre adultos e crianças são relações de poder, e que por maior que seja a vontade de compreendê-las, o pesquisador não se torna uma criança. Corsaro (2011), a partir de suas vivências com as crianças, destaca diversas dificuldades de aceitação destas para com os adultos, pois as relações de poder estão estabelecidas até mesmo do ponto de vista físico, dado o tamanho do adulto em relação às crianças.

Diante de tais considerações, são muitos os desafios da pesquisa, mas o procedimento ético e os referenciais teóricos contribuem para a construção de um ambiente de confiança, de interação, de aprendizagem, reconhecendo que “somos feitos de pluralidade, pois o que nos singulariza como seres humanos é justamente nossa pluralidade” (KRAMER, 1999, p. 276).

As observações iniciais tinham o objetivo de identificar se havia objetos, imagens, textos ou símbolos religiosos expostos nos corredores e salas.

Constatou-se não haver a presença explícita de elementos como crucifixos, bíblias, cartazes com versículos e frases de cunho religioso ou outros símbolos.

A religião é um tema que perpassa diversas esferas da vida social e, entre elas, a escola. Para Valente e Setton (2014) a religiosidade faz parte da totalidade do indivíduo; é um elemento simbólico interiorizado, portanto, as filiações e convicções religiosas de alunos, professores, equipes de direção e funcionários são partes inerentes de suas identidades, naturalizada pelo indivíduo.

Religião e religiosidade não são sinônimas. Kramer e Edelheit (2018), no texto “Religião e religiosidade: o desafio de conhecer e reconhecer o outro”, tomam a filosofia de Martin Buber e Abraham Joshua Heschel como arcabouço teórico para pensar as situações do cotidiano e para uma educação na qual o diálogo inter-religioso se apresenta como resposta ao preconceito. Diante disso, discutem o desconhecimento existente entre as religiões, a urgência deste reconhecimento e assinalam o papel a ser exercido pela escola.

Na visão de Buber (2014), a religiosidade é espiritualidade e encontro, busca de resposta do ser humano à finitude, aos anseios e aos temores. Concebidas como formações culturais, produções discursivas, as religiões são linguagem e, como tal, no entender de Bakhtin (2006) são concretas, materiais, espaços de disputa e configuram-se como sistemas ideológicos que influenciam a ideologia do cotidiano que, por sua vez, exerce pressão sobre os sistemas (EDELHEIT; KRAMER, 2018).

Desse modo, uma educação para o diálogo conjuga interações positivas, que, segundo escritos de Heschel, acontece na superação da invisibilidade, do desconhecimento ou o estranhamento diante de rituais, costumes, gestos e formas de expressão da espiritualidade do outro e toda e qualquer forma de preconceito (EDELHEIT; KRAMER, 2018).

De acordo com Cunha (2013), a religião penetra na escola de maneiras diversas, seja através de leis e decretos ou de condutas difusas, como a troca de favores e em nome dos laços sociais, seja através dos sujeitos em suas ações, falas e posturas. Diante de tal reflexão, escutar, compreender e conhecer o

quê, quando e como as crianças escutam, praticam e falam sobre religião na escola é a proposta que orienta este trabalho.

Em uma das observações na escola ora pesquisada, tendo em vista a aproximação da data comemorativa, havia em um dos corredores da escola um cartaz com a frase “Páscoa é...”, em que abaixo estavam anexadas em forma de bilhetes, as definições escritas pelas crianças.

Um dia para os cristãos comemorarem a ressurreição de Cristo, mas também é um dia para comermos ovo de páscoa com recheio de chocolate. (MICHEL, Diário de campo, 2019, p.54)

A definição dada por Michel⁴ revela sua compreensão da data, relacionando-a ao conteúdo religioso com a imagem divulgada nos veículos de comunicação, em que se estabelece como uma data comercial desassociada do ideal cristão.

A possibilidade de expressar-se dá à criança a condição de protagonista para representar conteúdos acessados por sua comunidade e pelos diversos meios de comunicação, assumindo-os, reproduzindo-os e interpretando-os segundo a sua perspectiva. Ao propor a frase “Páscoa é” a escola manifesta uma abertura e um convite à escuta dessas interpretações.

Por outro lado, os murais presentes nos espaços escolares “como principal atributo de carga imagética, a mensagem que expressa o todo”, assumem outros significados (NUNES, et al., 2009, p.198).

Na situação apresentada, a escola se apropria de uma data comemorativa religiosa, porém, não a impõe quando oportuniza que as crianças exponham a sua interpretação, criando, deste modo, um espaço de diálogo a partir de outras imagens carregadas de significados, valores, sentimentos e ideias sobre a vida, como vemos nas escritas a seguir.

Páscoa é felicidade, amor, alegria.
Para mim páscoa é a ressurreição de Jesus. Muitas pessoas acham que a páscoa é ganhar chocolate, mas para mim páscoa é quando Deus

⁴ Todos os nomes são fictícios

enviou seu filho único para morrer por nós. Eu amo a páscoa. (DIANA, Caderno de Campo, 2019, p.55)

O dia do coelhinho
É um dia de felicidades
É um dia para celebrar
É um dia de amizade
É um dia de confraternização
É um dia de caça aos ovos
É um dia de amor. (EVANDRO, Caderno de Campo, 2019, p.55)

Vida, esperança, alegria e paz
Foco e força
Felicidades, harmonia e muito amor
Fidelidade, lealdade e muita bondade
Fidelidade e amor
Legal
Paz. (CLÉO, Caderno de Campo, 2019, p.55)

Através da linguagem escrita, as crianças produzem de modo singular significações acerca da sua própria vida, sem reproduzir as culturas dominante e hegemônica. Apresentam um ponto de vista diferente daquele que nós seríamos capazes de ver e analisar no âmbito do mundo social de pertença dos adultos (ROCHA, 2008).

Na escrita elaborada por Michel, “Um dia para os cristãos comemorarem a ressurreição de Cristo, mas também é um dia para comermos ovo de páscoa com recheio de chocolate” e na de Evandro, “O dia do coelhinho. É um dia de felicidades. É um dia para Celebrar. É um dia de amizade. É um dia de confraternização. É um dia de caça aos ovos. É um dia de amor”, a festa religiosa foi ressignificada pelo comércio e apropriada no discurso que revela a duplicidade de sentidos por eles atribuídos. Para Bakhtin (2008, p. 169),

[...] as palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais. O único que pode diferenciar-se é a relação de reciprocidade entre duas vozes. A transmissão da afirmação de um outro em forma de pergunta já leva a um atrito entre duas interpretações numa só palavra, tendo em vista que não apenas perguntamos como problematizamos a afirmação do outro. O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros.

Diferente de Michel e Evandro, que se apropriam do significado dado pelo comércio à festa da Páscoa e o ressignificam, o texto de Diana apresenta a perspectiva religiosa ao definir a Páscoa como felicidade, amor, alegria, relacionada à concepção católica sobre Cristo e a sua ressurreição após a morte. Por outro lado, sem tocar no aspecto religioso, Cléo apresenta a Páscoa como situação ou momento de sentimentos, emoções e desejos.

A escrita das crianças possibilita conhecer suas especificidades como autoras, pois “ser autor significa dizer com a própria palavra, cunhar nela sua marca pessoal e marcar-se a si e aos outros pela palavra dita, grifada, grafada, sonhada (...)” (KRAMER, 2003, p.83).

Por outro lado, os eventos descritos abaixo foram observados no curso das aulas cujos conteúdos abordavam a religião de forma direta ou indireta.

A escola está passando por reforma na parte externa e os alunos se queixam do barulho.

O professor, alheio às reclamações, começa uma apresentação de slides sobre os Fenícios e, busca um diálogo com a turma.

Professor: *Os fenícios têm origem semita. Vocês sabem quem foi Sem? Sabem? Segundo a Bíblia?*

Otávio: *Não sei. Não leio a Bíblia, aliás, não tenho.*

Professor: *Segundo a Bíblia, havia um homem chamado Noé. Vocês conhecem essa história?*

Otávio: *Eu lembro. É aquele que fez um barco. (Comenta do filme que assistiu sobre Noé).*

O professor não faz comentários sobre a resposta e segue explicando que Sem, segundo os relatos bíblicos, era um dos filhos de Noé e, portanto, os semitas são os descendentes de Sem. (SIQUEIRA, 2019, p.71)

Ao iniciar a aula com uma pergunta, pressupõe-se que haverá escuta por parte do professor, porém, ao associar o conhecimento com um filme e não com a Bíblia, a resposta dada por Otávio parece não atender às expectativas iniciais do professor que não estabelece o diálogo.

Na sequência, o professor projeta uma imagem da bandeira do Líbano.

Otávio: *Por que na Bandeira do Líbano tem uma árvore de Natal*

Paula: *É um pinheiro!*

Professor: *A árvore é um Cedro. Ela é muito abundante no Líbano e tem uma madeira muito valiosa. (SIQUEIRA, 2019, p. 72)*

As crianças estão conversando entre si quando Otávio pergunta: “Por que na Bandeira do Líbano tem uma árvore de Natal? ”. Paula o corrige afirmando que é um pinheiro. Mais uma vez, a resposta dada pelas crianças está associada a elementos de familiaridade, e o professor opta por encerrar o assunto com uma resposta oficial.

Entendemos que a fala é um produto social carregado de tudo o que a sociedade institucionaliza em relação a isso. Bakhtin (2006) ressalta que não é tanto a expressão que se adapta ao nosso mundo interior, mas o “nosso mundo interior que se adapta às possibilidades de nossa expressão, aos seus caminhos e orientações possíveis” (p. 121). A ideologia do cotidiano acompanha cada um dos nossos atos, gestos, estados de consciência, constitui o domínio da palavra interior e exterior desordenada e não fixada num sistema ideológico constituído da moral social, da ciência, da arte e da religião, que se cristaliza a partir da ideologia do cotidiano.

Os cedros na história

O Líbano (cujo nome quer dizer branco, lavan, em Hebraico) é um país árabe localizado no Oriente Médio, na extremidade leste do mar Mediterrâneo, na Ásia Ocidental. Faz fronteira com Israel e a Síria, tendo como capital a cidade de Beirute.

No Oriente Médio, o Líbano é o país com a maior diversidade religiosa, a constituição libanesa reconhece 18 comunidades religiosas: sunitas, xiitas, maronitas, armênios (católicos e ortodoxos), drusos, coptas, siríacos (católicos e ortodoxos), alauitas, gregos (católicos melquitas e ortodoxos antioquinos), judeus, assírios, protestantes, católicos caldeus, isma'ilis e católicos latinos (CALFAT, 2017).

Segundo os dados disponíveis no site da *CIA World Factbook* estima-se que essa diversidade religiosa está dividida em: 57,7% muçulmanos (28,7% sunitas, 28,4% xiitas, porcentagens menores de alauitas e ismaelitas), cristãos 36,2% (católicos maronitas são o maior grupo cristão), drusos 5,2%, número

muito pequeno de judeus, budistas e Hindus. Os dados representam a afiliação religiosa da população cidadã (os dados não incluem as populações consideráveis de refugiados sírios e palestinos do Líbano).

Em 23 de maio de 1926, o Grande Líbano transformou-se em República Libanesa depois de ter estabelecido e promulgado democraticamente uma Constituição, adotando o regime parlamentar.

Em 1943, Bechara el Khoury foi eleito presidente da República. No mesmo ano, no dia 22 de novembro, o Líbano obteve efetivamente a sua independência e no dia 7 de dezembro de 1943 é desenhada a bandeira do Líbano, composta por três faixas horizontais, sendo duas faixas vermelhas cercado uma faixa branca central. No centro da faixa branca o desenho de um cedro, um dos principais símbolos do Líbano, que evoca longevidade e prosperidade, firmeza e presença.

Há vários tipos de cedros no Líbano, mas a espécie mais velha e que pode viver centenas de anos é o *Cedrus libani*, conhecido como é o cedro do Líbano, uma árvore nativa da Ásia Menor, de folhas lineares verde-escuras ou azuladas que pode alcançar até 40 metros de altura.

De acordo com Elkhouri (2010), o cedro do Líbano é mais que uma árvore, é um monumento natural, foi escolhido por simbolizar força e imortalidade.

Na antiguidade, os povos fenícios usavam o cedro para fazer suas embarcações e também comercializavam nobre madeira. Na Bíblia (2014), livro sagrado do cristianismo, o cedro do Líbano é mencionado cento e três vezes, algumas delas na utilização nas grandes construções ou enaltece como no Salmos (92:12): " O justo florescerá como a palmeira; crescerá como o cedro no Líbano".

Na "Epopéia de Gilgamesh", antigo poema épico mesopotâmico, escrito pelos sumérios em algum momento em torno de 2000 a.C, a floresta de cedros é descrita como templo para os deuses:

O cedro vinha das montanhas Amano, no norte da Síria e sul da Turquia, e talvez do Líbano e do sudeste da Pérsia. Relata-se que Sargão empreendeu uma campanha vitoriosa pelos territórios do norte, e que seu deus Dagon deu-lhe a "região superior" até a "Floresta

de Cedros" e a "Montanha de Prata". A floresta de cedros, neste caso, é certamente Amano. Por sua vez, quando Gudea, rei de Lagash, quis construir um templo para o deus Ningirsu, "Trouxeram para Gudea o cobre de Susa, do Elam e das terras ocidentais... trouxeram-lhe grandes toras de salgueiro e ébano, e Gudea abriu uma trilha na montanha de cedros onde ninguém jamais penetrara; ele cortou os cedros com grandes machados. Balsas de cedro, como gigantescas cobras, flutuavam rio abaixo vindas da montanha de cedro; balsas de pinho vinham da montanha de pinheiro. Em pedreiras onde ninguém jamais esteve, Gudea, o sacerdote de Ningirsu, abriu uma trilha; as pedras chegavam em grandes blocos, e chegavam também caçambas de betume e gesso das montanhas de Magda; tantos quantos os barcos que trazem aveia dos campos." Por detrás do Gudea de carne e osso podemos discernir a figura nebulosa de Gilgamesh, o grande construtor de templos e cidades, que se aventurou pelo interior das florestas trazendo de volta a preciosa madeira do cedro. (OLIVEIRA, 2001, p.13).

O cedro no centro da bandeira do Líbano, está associado a mensagens transmitidas no Poema "Epopéia de Gilgamesh". Na Bíblia, já no primeiro testamento, o Cedro do Líbano enaltece os aspectos naturais, mas também aparece como símbolo religioso de força, eternidade, união, longevidade e prosperidade. Está impregnado de sentidos poéticos nos salmos de David.

Nos símbolos que cercam o imaginário, o pinheiro é a árvore que simboliza o Natal, mas seguindo o conteúdo proposto e o planejamento da aula, o professor, sem fazer comentários sobre as questões levantadas por Otávio, esclarece que a árvore que está na bandeira do Líbano é um cedro.

Qual a resposta certa? Que conhecimento é considerado importante? O proposto no currículo-mínimo — documento referência para a rede de ensino onde estão relacionadas as competências, habilidades e conteúdos básicos — ou aqueles trazidos pelas crianças em suas dúvidas e questionamentos?

Ao analisar a situação observada na perspectiva do diálogo assinalada por Buber (2014), o professor, ao assumir a postura daquele que tem o domínio do conteúdo, adota um diálogo técnico, cujo objetivo é cumprir a missão de informar, ensinar ou aprender algo, convencer alguém ou, simplesmente, transmitir uma mensagem.

Desse modo, a postura de explicar objetivamente o conteúdo proposto no currículo encerra a possibilidade de um diálogo autêntico que permitiria estabelecer relações autênticas nas quais, para "aquele que vive

dialogicamente, alguma coisa é dita no decorrer habitual das horas, e ele se sente solicitado a responder [...]” (BUBER, 2014, p. 54).

O educador se distingue das outras pessoas que compõem o mundo do educando pela vontade que orienta sua ação intencional de participar desse processo e, por isso, a educação é assim compreendida como responsabilidade com o outro, que é um elemento daquilo que se chama relação e que só pode acontecer onde há abertura e confiança.

A confiança é o que permite a ruptura da incomunicação e ela só é obtida na medida em que se participa imediatamente da vida dos alunos e se assume a responsabilidade que daí deriva. A partir da confiança, o aluno sente-se incluído numa relação dialógica e aceita o educador como pessoa, acontecendo o que Buber (2003) chamou de encontro pedagógico, que se diferencia da intenção pedagógica.

Intenção pedagógica e encontro pedagógico são expressões de Buber que dizem respeito à ação do professor na sua prática e à relação com os alunos. Enquanto a intenção pedagógica se refere ao esforço do educador para obter resultados, o encontro pedagógico envolve a educação do caráter e diz respeito a uma postura do professor diante das necessidades concretas do aluno, ajudando-o a posicionar-se diante do mundo. Implica responder com responsabilidade diante da situação concreta na qual vive o aluno.

A alteridade, que, nesse evento, não foi favorecida pelo professor, comporta o estranhamento e o pertencimento; a incompletude e a provisoriedade. Ao lidar com o diferente, com aquilo que se altera em mim e no outro em um contexto dialógico, surge a possibilidade de um novo significado, que caminha no sentido contrário ao de uma construção que busca uma verdade absoluta (PENA, 2015).

Que outros significados poderiam ter sido produzidos pelas crianças em diálogo com o professor se este estivesse escutado as crianças? O que as crianças sabem sobre o pinheiro e a árvore de Natal? Por que o pinheiro? Que experiências elas tiveram com esses elementos ao longo da vida? O que esse conhecimento revela sobre as histórias de vida das crianças?

Sem que tivesse sido estabelecido o diálogo, ficou perdida para as crianças a possibilidade de conhecerem mais sobre o cedro, sobre o Líbano, sobre a importância dessa árvore e seus significados religiosos ou culturais. Além disso, ficou apagado o tema da pluralidade religiosa – cristã, muçulmana e judaica – da região do Oriente Médio que poderia estar em foco e foram diluídas as nuances das imagens de pinheiro e cedro, bem como suas origens geográficas.

E o que é diálogo? Para Paulo Freire (1992), diálogo acontece numa relação cujos sujeitos crescem uns com os outros e que “não se pode pensar pelos outros nem para os outros nem sem os outros” (p.117), convoca um respeito fundamental dos sujeitos nele comprometido.

Ao discutirem as questões contemporâneas da educação no que se refere às relações entre professores e alunos, Pena, Nunes e Kramer (2018), a partir das teorias de Freire e de Buber, destacaram a atualidade dos dois pensadores sobre a importância do diálogo como pressuposto básico da educação de qualidade. A partir da escuta do outro, de modo responsável e com inteireza, será possível articular as singularidades dos sujeitos, sua história é entendida, analisada e ressignificada na ligação dessas histórias na grande temporalidade.

Para Buber, “educação é relação”, um exercício de “voltar-se para o outro como ele é” (2012, p. 93) e não como eu desejo que ele seja. Ela se abre para conhecer e reconhecer a singularidade dos sujeitos. Ao analisar a importância da escuta na educação, Pena (2015, p. 71) em diálogo com as concepções de Freire (2013), observa:

Quem aprende a escutar para falar com, jamais fala impositivamente. Mesmo quando fala contra as posições do outro fala com ele como sujeito e nunca como objeto do seu discurso. O educador que aprende a escutar transforma seu discurso ao aluno em fala com ele. O falar para, que, na perspectiva democrática, é um possível momento do falar com, não aparece na fala de cima para baixo da perspectiva autoritária, que tem total desconsideração pela formação integral do ser humano, reduzindo o efeito de seu discurso a puro treino.

Durante as observações, percebemos que a religião aparece nas conversas das crianças, como também durante as aulas e em produções

escritas. As crianças falam de religião, mas em circunstâncias determinadas, visto que nas situações em que houve diálogo e, aquelas em que o ponto de vista dos educandos foi ouvido, as interações eram entre os pares, sem a presença e intervenção do adulto.

O jogo e a brincadeira se constituíram como caminhos construídos pelas próprias crianças para a aceitação e o acolhimento do outro como um diálogo autêntico, com disponibilidade para escutar o outro, em presença e reciprocidade.

Nas entrevistas, as crianças relataram situações em que partilham vivências religiosas, com prevalência da religião cristã e seus ritos. Predominam, nas suas falas, relatos da religião cristã, mas podemos dizer que há diálogo sobre a religião, que aposta na possibilidade da renovação facultada pelo encontro. Não há, todavia, inter-religioso: o contexto parece estar marcado pela ausência e desconhecimento de outras crenças.

A questão central que orientou as entrevistas foi construída para compreender se, na perspectiva das crianças, existe religião na escola, se, na visão delas, a religião aparece de alguma forma no interior das salas de aula. A pesquisa realizada permite dizer que sim.

Poly: *Sim. Tem mais nas aulas de história em que o professor fala sobre os Gregos e no que eles acreditavam. Também conversei sobre religião com a Nina e a Layla, que são evangélicas, e elas me convidaram para ir ao batismo. (SIQUEIRA, 2019, p. 79).*

Gleyce: *Aqui nessa escola não tem religião, os professores quase não falam, mas tem pessoas que são da Igreja, por exemplo a Drica, a Nina e a Layla.*

Pesquisadora: *E elas falam de religião?*

Gleice: *Não muito. (SIQUEIRA, 2019, p.81)*

Segundo as entrevistadas, o tema da religião só aparece na sala de aula quando está relacionado ao conteúdo abordado. Contudo, na interação com os seus pares o tema parece ser tratado com naturalidade e aceitação.

Este posicionamento, entretanto, sinaliza para outras questões: a escuta e o reconhecimento da prática religiosa das crianças pode contribuir para uma aprendizagem significativa dos conteúdos? Como abordar as diferentes

concepções? De que forma e, a partir de que atividades, as experiências das crianças com relação ao conhecimento são valorizadas, ou não, no dia-a-dia? A questão se acentua se considerarmos que a dinâmica da sala de aula precisa levar em conta a história pessoal de cada indivíduo que dela participa, assim como as condições específicas nas quais se dá a apropriação dos conhecimentos. Lidar com diferentes expressões religiosas pode favorecer o encontro de valores que nelas circulam. Ser entre.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão da escola como espaço de relações tem promovido situações de encontro das diferenças, diálogo e interação?

Assumir a escuta das crianças nas práticas, no que fazem entre si quando brincam, cantam, contam, comentam e falam durante suas atividades espontâneas ou propostas no espaço escolar, implica pensar o lugar que elas ocupam nas instituições de ensino, compreendendo que as crianças não reproduzem diretamente o mundo dos adultos e que estabelecem uma nova relação com o que lhes é apresentado. Entrar no espaço escolar para pesquisar o que as crianças falam, escutam e praticam sobre religião é reafirmar a importância de perguntas como possibilidade de produzir novas significações.

Nas situações observadas, seja na escrita de um mural em homenagem à Páscoa ou nas aulas sobre as teorias da evolução, a religião, que, no sentido buberiano, é a soma dos costumes e doutrinas nos quais a religiosidade de dada época de um povo se expressa e se molda, foi ressignificada pelas crianças que, ao não serem ouvidas constroem com seus pares outros modos de acolhimento e de reconhecimento ao expressar suas percepções e crenças.

Contudo, a conduta por parte dos educadores, embora introduzissem perguntas para a apresentação dos conteúdos, pode ser compreendida como um diálogo técnico comprometido com o ensino de conteúdos que, mediante a resposta não oficial se concretizou em um monólogo disfarçado de diálogo em que a indiferença marca a vez e o lugar ocupado pelo outro.

Almeja-se, assim, uma educação com equidade e qualidade, em uma escola plural, lugar onde o indivíduo tem acesso ao conhecimento universal, e onde há o equilíbrio entre as variáveis de qualidade da educação (acesso, permanência, fluxo transferência e aprendizagem) e variáveis sociais (raça/cor, nível socioeconômico e sexo). A escola como espaço onde crianças e adultos partilham aprendizados, tolerância, humanidade, segurança e reconhecimento da singularidade das diferenças.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Problema da poética de Dostoievski*. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12 Ed, Tradução de Michel Lahud e Yara Trateschi Vieira, São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. *Estética da criação verbal*. 4. Ed, Tradução de Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 5. ed. Tradução do russo por Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Anablume; Hucitec, 2002.

BÍBLIA, A. T. *Salmos*. In: Bíblia Sagrada: Antigo e Novo Testamentos. 4ª ed. Tradução de João Ferreira de Almeida. Revista e Corrigida no Brasil, Sociedade Bíblica do Brasil, São Paulo, 2009, p. 569-644.

BUBER, M. *El camino del ser humano y otros escritos*. Madrid: Fundación Emmanuel Mounier, 2003.

BUBER, M. *Do diálogo e do dialógico*. São Paulo: Perspectiva, 2014.

_____. *Sobre a Comunidade*. Seleção e Introdução de Marcelo Dascal e Oscar Zimmermann. Trad. de Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Perspectiva, 2012.

_____. *Eu e Tu*. Tradução e introdução de Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Centauro, 2001.

CALFAT, N. N. C. M. *O modelo consociativo para sociedades plurirreligiosas: reflexões e aprendizados sobre a experiência confessional libanesa*. 211p.

Dissertação, Mestrado em Ciência Política, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

CRUZ, S. H. V.; CRUZ, R. C.A. A Perspectiva de crianças sobre a creche. *Eventos Pedagógicos*, v. 6, p. 155, 2015.

CRUZ, S. H. V (Org.) *A criança fala: a escuta de crianças e pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.

CORSARO, W. A. *Sociologia da infância*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

_____. Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: Diálogos com Willian Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009; p. 31-50.

_____. A reprodução interpretativa no brincar ao faz-de-conta das crianças. *Educação, Sociedade e Cultura*, Porto, Portugal, n.17, p.113-134, 2002.

CUNHA, L. A. O sistema nacional de educação e o Ensino Religioso nas escolas públicas. *Educação & Sociedade* [online]. Vol. 34, n. 124, p.925-941, 2013. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000300014&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em: 25 de setembro de 2019.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.35, n.125, p.161-179, 2005.

EDELHEIT, J.; KRAMER, S. Religiões e religiosidade: o desafio de conhecer e reconhecer o outro. *Foro de Educación*, v. 16, n. 24, p. 57-78, 2018.

ELKHOURI, Rosemary Nader. *Os libaneses em São José dos Campos: A História dos que imigraram entre 1950 e 1970*, 121p. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1992.

FREITAS, M. T. A. *A pesquisa em educação: questões e desafios*. Vertentes, São João Del Rei, n. 29, p. 28-37, 2007.

_____.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (Orgs.). *Ciências humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, S. *Na pré-escola, na escola: a insustentável leveza de ser e estar com crianças?*. In: CINTRA, R. G. G. (Org.). *Desafios da prática docente na educação da infância: pesquisas no cenário contemporânea*. 1ed. Campo Grande/MS: Oeste, v. 1, 2014, p. 13-36.

_____. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola: leitura, escrita e formação de professores*. São Paulo: Ática, 2003.

_____. *Infância e Educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie*. In: KRAMER, S. (org). *Infância e Educação Infantil*. Campinas: Papyrus, 1999, p. 269-280.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1995.

MELO, M. C. H. de. *Construção social do conceito de adolescência e suas implicações no contexto escolar*. 2013. 110f. Dissertação, Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013.

MOTTA, F. M. N; KRAMER, S. Criança. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L.M.F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

NUNES, M. F. R; KRAMER. S.; PENA, A. C. Formação humana, visão de mundo, diálogo e educação: A atualidade de Paulo Freire e Martin Buber. *Educ. ver.* [online]. Belo Horizonte, vol.34, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010246982018000100113&lng=en&nrn=iso&tlng=pt. Acesso em :25 de setembro de 2019.

NUNES, M. F.; CORSINO, P.; KRAMER, S. Crianças e adultos em instituições de educação infantil: o contexto e a pesquisa. In: KRAMER, S. (Org.). *Retratos de um desafio*. Crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009, p. 12-23.

OLIVEIRA, C. D. de (trad.). *A epopeia de Gilgamesh*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PENA, A. C. *“Para explicar o presente tem que estudar a história do passado”*: narrativas de profissionais de escolas comunitárias de Educação Infantil da Baixada Fluminense. 165p. Tese, Doutorado em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para o debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S. H. V. (Org.) *A criança fala: a escuta de crianças e pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 43-51.

SANTOS, T. R. L dos; KRAMER, S. Contribuições de Lev Vigotski para a pesquisa com crianças. In: MARCONDES, M. I.; OLIVEIRA, I. A. de; TEIXEIRA, E. (Org.). *Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação*. Belém, PA: ABEU/UEPA, 2012. p. 17-36.

SIQUEIRA, R. B. A. *O que as crianças escutam, praticam e falam sobre religião na Escola*. 117p. Dissertação, Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

VALENTE, G. A.; SETTON, M. G. J. Notas etnográficas sobre a religiosidade na escola. *Cadernos Ceru*, São Paulo, série 2, v. 25, n. 1, p. 179-195, 2014.

VELHO, G. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Hugo Zahar, 1981.

Site:

CIA World Factbook. Disponível em
:<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/le.html>
. Acesso em: 21 de setembro de 2019.