



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES**



DAFIANA DO SOCORRO SOARES VICENTE CARLOS

A IMAGEM NO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO RELIGIOSO

**JOÃO PESSOA – PB
Junho de 2015**

Dafiana do Socorro Soares Vicente Carlos

A IMAGEM NO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO RELIGIOSO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências das Religiões, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências das Religiões.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Glória das Neves Dutra Escarião

Área de concentração: Ciências Sociais das Religiões, Educação e Saúde.

Linha de pesquisa: Educação e Religião.

JOÃO PESSOA – PB
Junho de 2015

C284i Carlos, Dafiana do Socorro Soares Vicente.
A imagem no livro didático do ensino religioso / Dafiana do Socorro Soares Vicente Carlos.- João Pessoa, 2015.
139f. : il.
Orientadora: Glória das Neves Dutra Escarião
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE
1. Ciências das religiões. 2. Ensino religioso - livro didático.
3. Imagem visual. 4. Representação simbólica.

UFPB/BC

CDU: 279.224(043)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

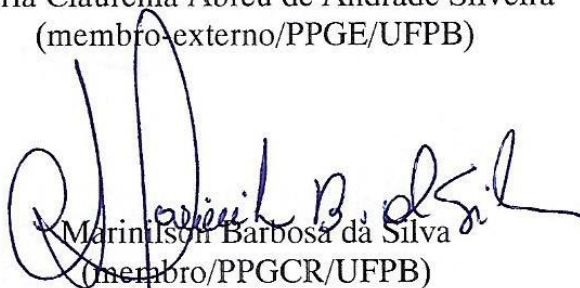
“A IMAGEM NO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO RELIGIOSO”

Dafiana do Socorro Soares Vicente Carlos

Dissertação apresentada à banca examinadora constituída pelos seguintes professores:


Glória das Neves Dutra Escarvão
(Orientadora/PPGCR/UFPB)


Maria Claurênia Abreu de Andrade Silveira
(membro externo/PPGE/UFPB)


Marinalson Barbosa da Silva
(membro/PPGCR/UFPB)

DEDICATÓRIA

Aos educadores do Ensino Religioso, que estão comprometidos com o ensino pluralista e que militam, cotidianamente, pela construção de uma escola que prime pelo respeito à diversidade religiosa presente em nossa sociedade;

Aos professores do Curso de Ciências das Religiões que têm possibilitado o crescimento dessa área do conhecimento.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por Seu amor e cuidado, por me trata não conforme minhas iniquidades, mas conforme sua graça e misericórdia. Obrigada, Senhor.

Ao meu amado e companheiro, **Erenildo João Carlos** que, com seu amor, me proporcionou momentos inesquecíveis, felicidade e aprendizagem, encorajando-me e incentivando-me sempre que possível;

De modo especial, meus agradecimentos à **Profª. Drª. Glória das Neves Dutra Escarião** que, com apoio, presteza e dedicação, contribuiu relevantemente para a feitura deste trabalho dissertativo;

Aos Familiares, em especial, ao meu pai, Sebastião Vicente (in memoriam), que não pode mais contemplar essa conquista em minha vida, mas sempre apostou em meu potencial; à minha mãe, Odete Lenir Soares Vicente que, com amor e carinho, me concedeu maturidade e determinação para lutar por meus ideais; às minhas irmãs, Dáfia, Dilma e Doralice, por acreditarem em meu crescimento;

Aos componentes da banca, pelo rigor epistemológico, pela seriedade e pelo compromisso em contribuir para a feitura deste trabalho dissertativo. Ouvi-los possibilitará crescimento e aprofundamento em minha formação;

Ao grupo de pesquisa **GEPAI** (Grupo de Estudos e Pesquisas em Antropologia do Imaginário), pelos encontros dialógicos, pelo crescimento e aprofundamento que tivemos sobre a teoria geral do imaginário de Gilbert Durand. Em especial, à Profa. Dra. **Eunice Simões Gomes** (coordenadora do GEPAI), por ter acreditado na minha formação acadêmica, investindo e dedicando tempo para me orientar no início da escrita deste trabalho;

Às amigas **Sabrina Grisi Pinho de Alencar**, **Marilene Barbosa Siqueira Dácio** e **Raquel Rocha Villar de Alcântara**, pelo incentivo e pelos momentos de descontração e troca de experiências;

Às secretárias do PPGCR/UFPB, **Marcia Maria Enéias Costa** e **Avany Enéias Costa**, pelo carinho, compromisso e empenho em contribuir com nossa vida acadêmica;

À Capes, pelo investimento financeiro nesta pesquisa.

[...] do mesmo modo que a nossa civilização tecnocrata e planetária autoriza paradoxalmente o Museu imaginário, também permite um inventário geral dos recursos imaginários, uma arquetipologia geral. Impõe-se, então, uma educação estética totalmente humana, como educação fantástica à escala de todos os fantasmas da humanidade. Uma educação fantástica que já encaminha o esboço de uma pedagogia da imaginação que, no seu entender se impõe, ao lado da cultura e da do raciocínio [...]. (Gilbert Durand, 1997, p. 430)

[...] Nesse “mundo pleno” que é o mundo humano criado pelo homem, o útil e o imaginativo estão inextricavelmente misturados; é por essa razão que cabanas, palácios e templos não são formigueiros, nem colmeias, e que a imaginação criadora ornamenta o menor utensílio, a fim de que o gênio do homem não se aliene nelas [...]. (Gilbert Durand, 1997, p. 397)

A IMAGEM NO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO RELIGIOSO

RESUMO

Antes do surgimento da escrita, a imagem era um meio de comunicação que contribuía para expressar as relações sociais, a cultura e a ideologia da época. Com o “desenvolvimento” da civilização, ela perdeu seu caráter natural, o que levou à configuração de um novo sistema de símbolos, desde o ideograma até o surgimento do alfabeto, que acarretou o rompimento com as comunicações de natureza imagética. Todavia, o advento da pós-modernidade e o avanço da cultura midiática estabeleceram um novo conceito de sociedade, marcado pelo simbólico e pela proliferação da imagem. Devido à abrangência do tema ‘imagem’, nos vários campos do conhecimento, delimitamos nossa análise em torno do imaginário religioso nas imagens contidas nos livros didáticos de Ensino Religioso (LDER), a partir da hermenêutica simbólica de Gilberto Durand. Nesse sentido, a pesquisa concentrou-se, inicialmente, em explicitar alguns pressupostos teóricos que norteiam e dão sustentação à análise empreendida, fortalecer sua relevância sobre a tríade ‘imaginário religioso, imagem visual e livro didático’ e consolidar e colaborar com o desenvolvimento de pesquisas sobre as representações simbólicas religiosas, tendo em vista refletir sobre a problemática da imagem visual no LDER, a fim de utilizá-la crítica e criativamente nos espaços educativos escolares e não escolares. Os achados de pesquisa apontaram para a presença garantida da imagem visual no LDER, sobretudo nos gêneros desenho, pintura fotografia e infoimagem, com a hegemonia da fotografia. Embora seja vislumbrado o tratamento da imagem como objeto de conhecimento, portanto, codificador de representações simbólicas religiosas, o uso pedagógico predominante é o ilustrativo. A configuração geral do LDER foi estruturada a partir de uma representação imaginária de viés místico-religioso, pautado numa concepção teológica e messiânica da religião.

Palavras-chave: Imagem visual. Representação simbólica. Livro didático de Ensino Religioso.

THE IMAGE IN TEACHING MANUALS USED IN RELIGIOUS EDUCATION

ABSTRACT

Prior to the invention of writing, the image was a means of communication which contributed to the expression of social relations, to the culture and ideology of the age. With the 'development' of civilization, the image lost its natural character, which led to the configuration of a new system of symbols, from the ideogram to the rise of the alphabet, bringing about a break in the communication through images. However, with the advent of post-modernity and the advance of media culture a new concept has been established in society, a concept marked by the symbolic and by the proliferation of the image. Given the range of the theme 'image' in the various fields of science, we delimit our analysis in terms of the religious imagination and the images contained in Teaching Manuals used in Religious Education (TMRE) from the platform of Gilbert Durand's symbolical hermeneutics. In this vein the research concentrated, initially, on enumerating certain theoretical presuppositions which guide and sustain the analysis undertaken with a view to strengthening its relevance in relation to the triad of the 'religious imagination', the visual image and the teaching manual. The aim is to consolidate and collaborate with the development of research on religious symbolic representation, bearing in mind the thematic issue of the visual image in TMRE, in order to use it critically and creatively in educative spaces in schools. The findings of this research point to the guaranteed presence of the visual image in TMRE, above all in the genres of drawing, painting, photography and info-imagery, with the hegemony of photography. While the treatment of the image as an object of knowledge is outlined, therefore, as a codifier of religious symbolic representations, the predominant pedagogical use is illustrative. The general configuration of TMRE was structured on the basis of imaginary representation in the mystical-religious form, set within a theological and messianic conception of religion.

Key-words: Visual image. Symbolic representation. Teaching manuals used in Religious Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E DE SIGLAS

CNLD - Comissão Nacional do Livro Didático

COLTED - Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático

FAE - Fundação de Assistência ao Estudante

FENAME - Fundação Nacional do Material Escolar

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FNEP - Fundo Nacional do Ensino Primário

FONAPER – Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa

INL - Instituto Nacional do Livro

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LD – Livro Didático

LDER – Livro Didático de Ensino Religioso

MEC – Ministério da Educação e Cultura

ONG – Organizações Não Governamentais

PLINDEF - Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PCNER – Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso

USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

LISTA DE FIGURAS

Imagem 1	Figura do capítulo 1	13
Imagem 2	Figura do capítulo 2	29
Imagem 3	Figura do capítulo 3	53
Imagem 4	Figura do capítulo 4	72
Imagem 5	Gêneros de imagens	83
Imagem 6	Tipos de fotografia	84
Imagem 7	Tipos de fotografia	87
Imagem 8	Tipos de fotografia	91
Imagem 9	Exemplos de atividades do LDER – Editora Ática	91
Imagem 10	Atividade com o uso da imagem impressa no LDER – Editora Ática	92
Imagem 11	Unidade I - Chaves novas em portões antigos	96
Imagem 12	Unidade II - O caminho da montanha	99
Imagem 13	Unidade III - O orvalho na teia de aranha	100
Imagem 14	Unidade IV - A religiosidade humanizada	103
Imagem 15	Capas dos capítulos 2 e 3 - LDER – Editora Ática	104
Imagem 16	Capas dos capítulos 1, 10 e 12 - LDER – Editora Ática	106
Imagem 17	Capas dos capítulos 7, 10 e 11 - LDER – Editora Ática	108

LISTA DE FIGURAS - ANEXOS

Imagem 18	Capas dos LDER – Editoras Paulinas e Ática	136
Imagem 19	Contra capa dos LDER – Editoras Paulinas e Ática	137
Imagem 20	Organização do LDER - Tradições - Coleção todos os jeitos de crer	138
Imagem 21	Sumário do LDER - Tradições - Coleção todos os jeitos de crer	139

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Levantamento dos periódicos entre 2000 e 2010	16
Gráfico 2	Dissertações sobre o objeto de estudo na UFPB entre 2000 e 2010	16
Gráfico 3	Levantamento das dissertações e das teses sobre o objeto de estudo na PUC/São Paulo entre 2000 e 2010	17
Gráfico 4	Quantidade de imagens nas duas coleções adotadas	26
Gráfico 5	Publicação de coleções de livros didáticos de Ensino Religioso por editora	66
Gráfico 6	Quantidade de editoras que têm investido na publicação no LDER	66
Gráfico 7	Gênero imagético no livro Diversidade Religiosa no mundo atual / 8º ano	84
Gráfico 8	Frequência dos gêneros imagéticos no LDER - Tradições	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Presença das imagens visuais nas tarefas didático-pedagógicas do livro LDER - Editora Paulinas	86
Quadro 2	Presença das imagens visuais nas tarefas didático-pedagógicas do livro LDER - Editora Ática	93

LISTA DE QUADROS - ANEXOS

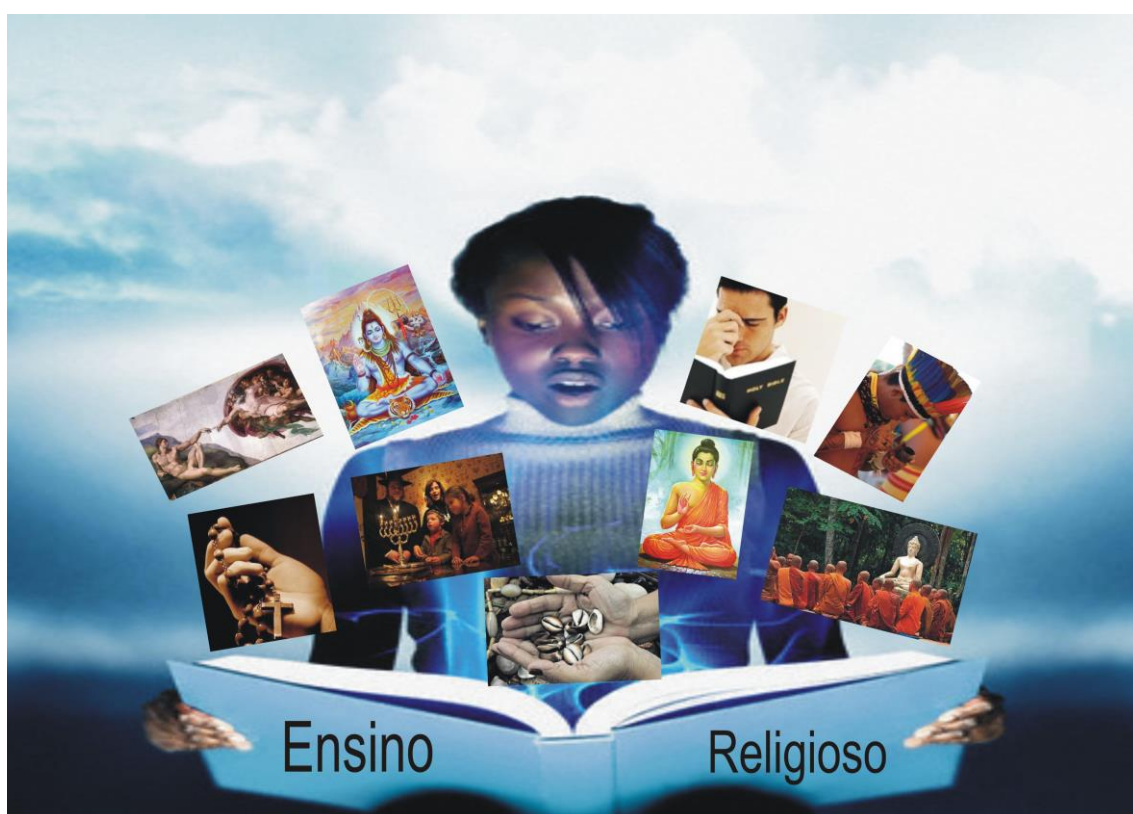
Quadro 3	Relações de imagens visuais por gênero no LDER – Editora Ática	121
Quadro 4	Usos das imagens visuais em tarefas propostas no LDER – Editora Paulinas	130
Quadro 5	Usos das imagens visuais em tarefas propostas no LDER – Editora Ática	132
Quadro 6	Relação de imagens visuais por gênero no LDER – Editora Paulinas	134

SUMÁRIO

1. CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO.....	13
2. CAPÍTULO II: A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO E O ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL	29
2.1. Educação e ensino: concepções e distinções.....	30
2.2. A educação religiosa.....	39
2.3. O ensino religioso no Brasil: da colônia aos dias atuais.....	41
3. CAPÍTULO III: O LIVRO DIDÁTICO	53
3.1. O aparecimento e a constituição do livro.....	54
3.2. A especificidade do livro didático.....	57
3.3. O livro didático de ensino religioso.....	62
4. CAPÍTULO IV: A IMAGEM NO LIVRO DIDÁTICO DE ENSINO RELIGIOSO	72
4.1. O conceito de imagem e seus gêneros visuais.....	73
4.2. A imagem no livro didático de ensino religioso.....	80
4.2.1. Coleção ensino religioso fundamental.....	81
4.2.1.1. Gêneros dominantes das imagens visuais.....	82
4.2.1.2. Atividades didáticas e usos pedagógicos das imagens visuais.....	85
4.2.2. Coleção todos os jeitos de crer.....	89
4.2.2.1. Gêneros dominantes das imagens visuais.....	89
4.2.2.2. Atividades didáticas e usos pedagógicos das imagens visuais.....	92
4.3. Assinalações sobre as representações simbólicas religiosas das imagens no livro didático de ensino religioso.....	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	114
ANEXOS.....	121

CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO

[...] torna-se fácil imaginar que uma inflação de imagens prontas para o consumo tenha transtornado completamente as filosofias, que até então dependiam de que alguns denominam “a galáxia Gutenberg”, isto é, a supremacia da imprensa e da comunicação escrita sobre a imagem mental ou icônica [...] (Gilbert Durand, 1998, p.5).



Fonte: Imagem montada pela pesquisadora

O interesse em investigar o imaginário religioso presente nas imagens dos livros didáticos de Ensino Religioso foi sendo construído ao longo da minha formação acadêmica. Nesse percurso, vale assinalar que minha formação pedagógica é antecedida pela formação teológica, ou seja, antes de ser pedagoga, sou teóloga, formada pelo Seminário Teológico da Missão Juvep desde 2007. Os quatro anos vivenciados no seminário proporcionaram o aprofundamento teológico em torno do Sagrado, do Numinoso, do transcendente, da espiritualidade e despertou-me o interesse pela docência. Todavia, foi no Curso de Pedagogia que algumas experiências foram decisivas para minha trajetória acadêmica. Uma delas foi a minha participação em dois projetos: o PROLICEN e o PIBIC¹. No ano de 2008, participei como voluntária do Projeto/PROLICEN, “O uso de filmes como mediação da prática docente: um exercício do fazer interdisciplinar entre professores do Curso de Pedagogia da UFPB”, cujo objetivo era de compreender o modo como a imagem fílmica articula, organiza e seleciona o conhecimento escolar. Essa experiência proporcionou um contato mais concreto com o debate, a pesquisa e a prática pedagógica preocupada com a relação entre a educação e a imagem e aguçou minha curiosidade em ler o assunto e me aprofundar nele. As leituras e as reflexões iniciais, gestadas nas reuniões semanais do grupo de pesquisa, resultaram na escrita do texto ‘A imagem televisiva e o papel do educador na formação da consciência crítica do discente’, apresentado no V Seminário de Educação e Movimentos Sociais: educação popular, saberes e inclusão: caminhos para a reinvenção da sociedade (2008).

Em 2011, fui selecionada como bolsista do Projeto do PIBIC “O uso estratégico da imagem na educação popular: uma investigação sobre a presença da imagem na proposta pedagógica freireana”, que objetivava analisar o uso estratégico da imagem na educação popular, a partir da proposta pedagógica freireana. Tal projeto fez-me conhecer os escritos de Paulo Freire, publicados no Brasil entre os anos de 1940 e 1990; compreender a noção de imagem empregada por Freire em sua proposta pedagógica; saber quais os textos didáticos que Freire utilizava na Alfabetização de Jovens e Adultos; compreender a estratégia do uso pedagógico da imagem contida nos textos didáticos utilizados e refletir sobre as estratégias político-pedagógicas do uso da imagem na educação popular. O projeto oportunizou a publicação do artigo ‘Uma investigação sobre a presença da imagem na proposta pedagógica freireana, na coletânea Educação e Visualidade: a imagem como objeto do conhecimento (2012)².

As duas experiências anteriores foram determinantes para que a terceira acontecesse de um modo específico. Com o intuito de aprofundar essa questão, concentrei-me na escolha do meu

¹ Ambos os Projetos foram coordenados pelo Prof. Dr. Erenildo João Carlos.

² CARLOS, Erenildo João; VICENTE-CARLOS, Dafiana do Socorro Soares; ALCÂNTARA, R. R. V. Uma investigação sobre a presença da imagem na proposta pedagógica freireana. In: Erenildo João Carlos. (Org.). **Educação e visualidade: a imagem como objeto do conhecimento**. 01 ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012, v. p. 7-269.

objeto de interesse e na elaboração do meu trabalho de conclusão de curso. Decidi focalizar meus estudos na relação entre educação e visualidade, no contexto da modalidade de ensino EJA, o que resultou na escolha do estudo sobre a temática “Imagem, livro didático e escolarização de jovens e adultos: interfaces de um problema pedagógico”, cujo intuito foi o de examinar a maneira como o livro didático adotado nas escolas da rede de ensino municipal de João Pessoa incorporava a imagem, seus gêneros e usos. Como recorte desse trabalho, participei como coautora, juntamente com o Prof. Dr. Erenildo João Carlos, da publicação do artigo ‘Considerações sobre o aparecimento do livro didático da educação de jovens e adultos no Brasil’ (2013) na Revista Conceitos. Posteriormente, aprofundei a problemática no Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos, que resultou no trabalho monográfico “O uso pedagógico da imagem no livro didático da educação de jovens e adultos, indicado na política nacional do livro didático para o biênio 2011/2012”, orientado pelo Prof. Dr. Timothy Dênis Ireland, que visava analisar as imagens - como aparecem no LD - e seu uso pelos educadores da EJA. Antes de definir o objeto de estudo, integrei Grupo de Estudo e Pesquisa em Antropologia do Imaginário – GEPAI - coordenado pela Profa. Dra. Eunice Simões, em que tive acesso aos escritos de Gilbert Durand, lugar de encontro com o objeto desta pesquisa.

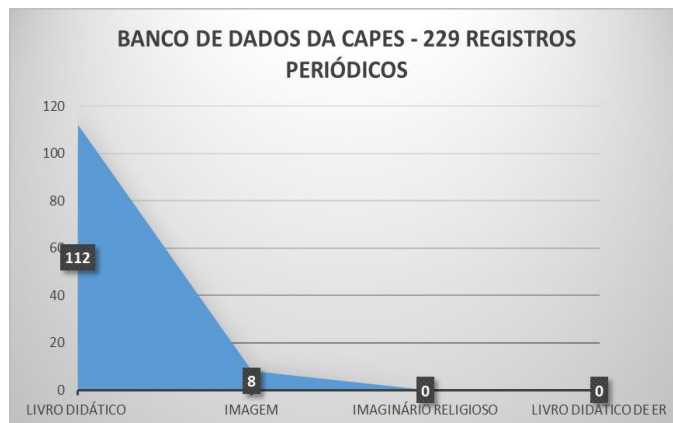
Os dois aspectos de minha formação – o teológico e o pedagógico - atrelados à participação no Projeto GEPAI - ocasionaram a problematização em torno da tríade “ensino religioso, **imaginário** e livro didático de ensino religioso”, a qual determinou como objetivo “analisar as imagens visuais no livro didático de ensino religioso, através da hermenêutica simbólica proposta por Gilbert Durand, visando identificar as estruturas de sensibilidade heroica, mística e dramática que se encontram nas imagens”.

Além da trajetória acadêmica, outro fator determinante para a escolha do objeto da pesquisa foi a constatação de poucas produções voltadas para esse campo entre os anos de 2000 e 2010. Devido às pesquisas existentes no banco de dados da CAPES, fiz um levantamento dos periódicos, das dissertações e das teses da UFPB e da PUC/São Paulo (Universidades com Curso de Ciências das Religiões), considerando as categorias ‘livro didático’, ‘livro didático de ensino religioso’, ‘imaginário religioso’ e ‘imagem’. Nas buscas efetivadas no conjunto de produções científicas, constatou-se que, na amostra dos periódicos, foi possível catalogar 224 periódicos, dos quais 112 tratam do livro didático como fonte e/ou objeto de pesquisa, e oito têm a imagem como fonte e objeto de pesquisa, todavia não consideram o imaginário religioso como objeto. Desse montante (112), não foi encontrado nenhuma produção sobre o LDER³. Já na UFPB, foram catalogadas 29 dissertações sobre livro didático, três das quais discutem sobre a problemática da imagem. Porém,

3 BALLAROTTI, Carlos Roberto. **A construção do mito de Tiradentes**: de mártir republicano a herói cívico na atualidade. Antíteses, vol. 2, n. 3, jan.-jun. de 2009, pp. 201-225. <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>

no que tange ao LDER e ao imaginário religioso, não foi encontrada nenhuma dissertação. Os gráficos I e II ilustram tais amostras.

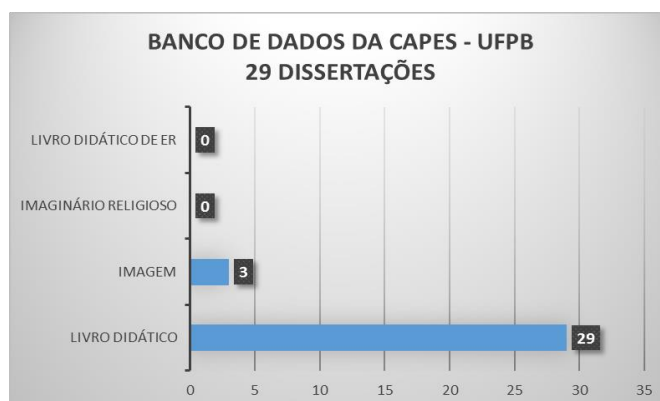
GRÁFICO I - Levantamento dos periódicos entre 2000 e 2010



Fonte: Banco de dados da Capes

Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/#20>. Acesso em: 20 de nov. 2013

GRÁFICO II - Dissertações sobre o objeto de estudo na UFPB entre 2000 e 2010

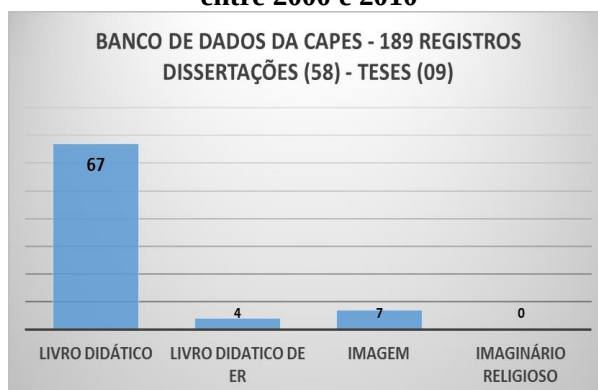


Fonte: Banco de dados da Capes

Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/#20>. Acesso: 20 de nov. 2013.

Para finalizar, na amostra da Universidade PUC/São Paulo, constatou-se a presença de 189 registros, dos quais apenas 67 são referentes ao livro didático como objeto ou fonte de pesquisa. Desse montante, há 58 dissertações de Mestrado e nove teses de Doutorado. Conforme explicitado no gráfico abaixo, das pesquisas sobre o livro didático, apenas sete (seis dissertações e uma tese) tiveram a imagem como objeto, e nenhuma se preocupou em investigar o imaginário presente nas imagens. Quanto à pesquisa a respeito do livro didático de Ensino Religioso, foram encontradas quatro dissertações, que abordam os seguintes temas: currículo, linguística, análise do discurso e formação do professor. Não foi identificada nenhuma pesquisa sobre o imaginário tendo como fonte a imagem no livro didático.

GRÁFICO III - Levantamento das dissertações e das teses sobre o objeto de estudo na PUC/São Paulo entre 2000 e 2010



Fonte: Banco de dados da Capes

Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/#20>. Acesso em: 20 de nov. 2013.

Nas três amostras anteriores, o imaginário religioso não aparece nem como objeto de análise nem como tema ou problematização nos trabalhos acadêmicos, seja em torno dos livros didáticos em geral, seja para os que são voltados para o Ensino Religioso. Com o processo de levantamento e de revisão das pesquisas no banco de dados da CAPES, foi possível compreender o universo dos estudos empreendidos sobre o objeto e perceber as contribuições desta pesquisa, visando identificar o que já foi produzido, por percorrer novos caminhos e constituir novo conhecimento. Isso demonstra que a pesquisa contribuirá para o campo do Ensino Religioso, tendo em vista: a) o fortalecimento da pesquisa sobre a tríade ‘imaginário religioso, imagem e LDER’, uma vez que a maioria das pesquisas sobre o LD restringe-se, basicamente, à análise do texto escrito numa perspectiva linguística e ideológica, ou da imagem, no campo da Semiótica, da Arte ou da Comunicação, desconsiderando os elementos imaginários presentes nas imagens; b) a consolidação da luta pelo reconhecimento das demandas da sociedade civil organizada, preocupada com a questão do Ensino Religioso no país; e c) a colaboração para o desenvolvimento de pesquisas no campo do ensino religioso, porquanto reflete sobre a problemática da imagem no LDER, a fim de utilizá-la, crítica e criativamente, nos espaços educativos escolares e nos não escolares.

Desde os tempos mais remotos, do paleolítico à atualidade (JOLY, 1996), cada cultura produziu e representou o mundo, através de imagens próprias de sua realidade existencial dos mais diferentes e diversos tipos, como, por exemplo, fome, segurança, fenômenos naturais, reprodução, assim como fantasias, desejos, vontades, alegrias, tristezas, medos, recordações, desconhecimentos e aspirações humanas. A “cultura”, segundo Ulmann (1991), é tudo quanto, na ordem material ou espiritual, o homem tem produzido. No conceito de cultura, está incluído não só o quanto o homem conseguiu transformar, partindo da matéria bruta (ferramentas, máquinas, utensílios, edificações), como também tudo o que resulta, como produto social, do trabalho coletivo (linguagens, maneiras de pensar e de sentir, as crenças, os ideais comuns etc.).

Santaella (1983) assinala que essas imagens destinavam-se a comunicar mensagens, desde pinturas nas paredes das cavernas até modelagem de barro que descrevessem a vida daquela civilização⁴. Essas expressões visuais, cada uma à sua maneira, deixaram vestígios da memória do modo como o mundo se apresenta e era entendido. Assim, podem-se constatar, em todas as partes do mundo, em todas as culturas e em diversos momentos da história, vestígios da faculdade imaginativa do ser humano.

Como se vê, desde a pré-história, somos povoados por imagens que representam nossas fantasias, desejos, vontades, alegrias, tristezas, recordações e aspirações. Essas expressões são produtos da nossa historicidade, as quais estão vinculadas à imagem como representação visual. Em diversas civilizações, como, por exemplo, o Egito, a Grécia e Roma, as imagens tinham suas especificidades culturais e eram consideradas como instrumentos de comunicação por representarem a cultura, a ideologia e o imaginário religioso.

No Egito, as imagens demonstravam o poder soberano do faraó e sua divindade inquestionável e apresentavam uma sociedade dividida em classes: a classe superior, constituída por nobres, escribas e sacerdotes, e as classes inferiores, compostas pelos escravos e artesãos. Já na sociedade grega, as imagens expressavam um caráter antropocêntrico preocupado com o realismo e procuravam exaltar a beleza humana, destacando a perfeição de suas formas. Em suas diversas manifestações, que vão desde as esculturas até a arquitetura, davam ênfase à cultura de caráter antropocêntrico, individualista e racional. Quanto às imagens de Roma⁵, que estavam nas mãos dos poderosos da época, ressaltavam a ideia de ostentação e poderio romano, porquanto retratavam não apenas uma sociedade dividida em castas, mas também o valor das guerras como um fator importante para a economia da sociedade.

No campo religioso, mais especificamente a partir da Idade Média, época em que a religião detinha autoridade absoluta, a imagem assumiu uma configuração artística associada à teologia hegemônica, a saber: o Cristianismo católico. Os artistas⁶ da Idade Média dedicavam-se a produzir representações humanizadas de santos e de outras divindades cristãs. As pinturas de murais, a produção de vitrais, as pinturas nos templos “sagrados”, as esculturas e as telas adquiriram grande

⁴ Os grupos humanos constituídos sempre recorreram a modos de expressões, das manifestações de sentido e de comunicação sociais outros e diversos da linguagem verbal, desde os desenhos nas grutas de Lascaux, os ritos de tribos primitivas, danças, músicas, cerimônias e jogos, até as produções de arquitetura e de objetos, além das formas de criação de linguagem que chamamos de arte: desenhos, pinturas, esculturas, poética, cenografia etc. [...] Em síntese, existe uma linguagem verbal (escrita), mas existe, simultaneamente, uma variedade de outras linguagens que também se constituem em sistemas sociais e históricos de comunicação do mundo. (1983, p. 11)

⁵ Por exemplo: Mural, na Villa di Livia, perto de Roma (detalhe), fins do Século I; Natureza-morta com pêssegos, cerca de 50 d.C.; estátua do primeiro imperador romano, Augusto, feita por volta de 19 a.C.; busto do Imperador Adriano e Júlio César; coluna de Trajano etc.

⁶ Os principais artistas da Idade Média na arte da pintura foram: Andre Tafi, Hans Acker, Barna de Siena, Jacopo Bellini, Cimabue, Robert Campin, Mestre do Bigallo, Duccio, di Paolo, Jean Fouquet, Giotto di Bondone, Hugo van der Goes, Ambrogio Lorenzetti, Petro Lorenzetti, Somone Martini, Hans Memling, Nuno Gonçalves, Andrei Rublev e Francesco Traini.

significado que expressava e alimentava o imaginário religioso na sociedade.

Vale salientar que uma das funções pedagógicas da imagem visual, no contexto religioso, é a de servir como uma representação imaginária do sagrado e da relação entre o gênero humano e suas divindades. Embora, por exemplo, a cultura cristã tenha uma tradição assentada na cultura oral e na escrita, a imagem iconográfica serviu de elo entre as coisas ditas e escritas e seu conteúdo significativo. A centralidade do sagrado produziu a imagem sacra, cujas pinturas e afrescos das igrejas cooperavam com a fixação dos ensinamentos, da doutrinação e da evangelização dos fiéis. Carlos (2010, p. 14-15) lembra que os jesuítas, no período da colonização em nosso país, recorreram ao uso de imagens como recurso pedagógico para catequizar e educar os nativos, para “[...] difundir a fé e a teologia judaico-cristã e a cultura etnocêntrica da Europa [...]”.

Enquanto a vertente cristã católica recorria às imagens como mediação no processo de catequização, os reformadores se posicionavam contrariamente ao seu uso. Com o advento da Reforma Protestante, liderada por Martinho Lutero, sucedida por Calvino, a imagem ameaçava a nova teologia que emergia e se expandia. Os protestantes rejeitaram e aboliram o uso de imagens em seus templos, assim como nos escritos “sagrados”. A negação das imagens foi resultado do reconhecimento da hegemonia do texto escrito como verdade revelada, e do discurso religioso protestante, como iluminação divina.

O fundamento bíblico adotado pelos protestantes contra o uso das imagens traz o seguinte enunciado: “[...] Não farás para ti imagens de escultura, nem semelhança alguma do que há em cima do céu, nem embaixo na terra, nem na água debaixo da terra. Não as adorarás, nem lhes dará culto, porque eu sou o senhor teu Deus [...]”⁷. Foi mediante esse fundamento teológico que Lutero emitiu a famosa frase: “Sola scriptura”⁸, ou seja, somente a palavra teria validade teológica, e não, as imagens. A Reforma Protestante combateu veementemente a estética da imagem visual.

De acordo com Durand (1998), o iconoclasmo protestante ocasionou a destruição de estátuas e quadros produzidos ao longo dos séculos pela Igreja Católica Romana. Esse iconoclasmo foi amenizado no meio protestante devido ao culto às escrituras e à música. Se, de um lado, a reforma luterana aboliu as imagens, de outro, o imaginário foi preservado na literatura e nos cânticos ao divino. Então, o icônico foi substituído pelas imagens literárias, pelos musicais e pelas poéticas.

Com o advento da sociedade moderna, a nova mentalidade visava constituir um novo homem e romper com a visão medieval da Idade Média. Assim, o renascimento marcou a arte numa nova perspectiva. Inspirando-se na Antiguidade, os artistas desenvolveram imagens em que procuravam alcançar equilíbrio e elegância, em substituição, respectivamente, à paixão da fé

7 Ver: livro de Êxodo 20:4

8 Sobre a história do Protestantismo, consultar CAIRNS, Earle E. **O Cristianismo através dos séculos**: uma história da igreja cristã. São Paulo: Vida Nova, 1995. p. 223 – 243.

medieval e ao espírito rude do Feudalismo. Todavia, o caráter religioso cristão ainda servia de inspiração para a produção de imagens. Vários artistas se destacaram, entre eles, Leonardo da Vinci (A última ceia; A virgem dos rochedos), Michelangelo (A criação de Adão, A queda e a expulsão); Giotto (Traição de Cristo – pintada na Capela Arena); Masaccio (A Santíssima Trindade), entre outros⁹. Nota-se, portanto, forte presença da imagem na vida social, marcada pelo sentido religioso.

Se, com a modernidade, a imagem visual religiosa sofreu um abalo, devido ao desencantamento do mundo¹⁰ produzido pela afirmação da centralidade do homem, de suas experiências e histórias concretas, de outro, por causa do desenvolvimento da imprensa, provocado pela invenção e pela hegemonia da escrita, como forma de comunicação, ela também redimensiona o lugar de seu aparecimento e circulação. Em outras palavras, a trilogia escrita-imprensa-impressos propicia às sociedades modernas um novo suporte, em que a imagem visual, em geral, e a religiosa, em particular, estarão presentes e exercerão sua força comunicativa. Graças à imprensa, surgiram organizações tipográficas e editoras na Europa moderna¹¹, o que tornou possível a elaboração do livro, tal como entendemos hoje, como marco histórico da hegemonia da escrita e como meio de comunicação dominante, principalmente no que diz respeito ao domínio dos processos educativos formais e não formais, como o escolar e as instituições religiosas, por exemplo.

Embora a história da escrita demonstre que, desde o ideograma até o advento do alfabeto, desde os suportes de barro até a invenção da imprensa e do livro, a imagem não ocupou a mesma posição do signo linguístico e foi conservada como um meio de comunicação no curso da hegemonia da cultura da escrita, com o advento da pós-modernidade e do desenvolvimento da cultura midiática, a imagem reaparece com intensidade e diversidade. Ao olharmos a nossa volta, constatamos esse novo fenômeno da ordem mundial, expressão das mudanças tecnológicas que a sociedade sofreu.

Com efeito, somos tomados cotidianamente por uma pluralidade de imagens que nos encantam e seduzem, e isso delineia um novo tipo de sociedade e de sujeito. Silva e Carlos (2008) enfatizam que, em meio à poluição comunicativa, as imagens conquistaram um espaço significativo e se tornaram cada vez mais atraentes aos olhos do observador, difundindo suas mensagens dotadas de valores sociais, políticos, econômicos, religiosos e culturais.

Considerando esse contexto imagético, partimos do pressuposto de que a onipresença das imagens, como marca da cultura visual, é um instrumento formativo da subjetividade e da

9 Sobre as pinturas produzidas na época, ver: GARIFF, David. **Os pintores mais influentes do mundo e os artistas que eles inspiraram**: as histórias e as conexões ocultas entre as grandes obras de arte ocidental. Barueri, SP: Girassol, 2008.

10 WEBER, Max. **Economia e sociedade**. Trad. Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. 3 ed. Brasília, DF. Editora Universidade de Brasília, 1994.

11 Ver THONPSON, John B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 54-57.

consciência coletiva. O reconhecimento de que vivemos em uma cultura visual e de que a imagem representa uma das manifestações da prática social do homem contemporâneo produz a necessidade de se investigar a questão da imagem visual¹², a fim de entender seu modo de existência, seus gêneros e efeitos na constituição da subjetividade dos indivíduos, na configuração das relações sociais vigentes, na circulação e no registro das informações, dos saberes e dos conhecimentos válidos vigentes e na configuração do imaginário religioso na sociedade.

Tendo em vista a onipresença e a proliferação da imagem ao longo da história, pensar a educação escolar ou não escolar é uma tarefa que exige grande esforço do educador de Ensino Religioso, haja vista não se poder considerá-la como unívoca, mas como um complexo campo, em que se contrapõem e impõem inúmeros olhares, inúmeras possibilidades de se entender uma mesma realidade. É nesse cenário, marcado pela cultura visual e pela pluralidade religiosa, que os livros didáticos, em geral, e o livro de Ensino Religioso (LDER), em particular, são produzidos e se mantêm como um artefato cultural relevante no âmbito educacional brasileiro.

Concebido a partir de diversos olhares, nos diferentes contextos históricos, o Ensino Religioso se faz presente na escola, provocando diversas contradições e tensões que merecem da Academia, como *lócus* de construção de conhecimento epistemológico, historicamente construído, uma atenção especial, capaz de fomentar um debate teoricamente fundamentado sobre a temática. A presença e a complexidade do fenômeno religioso na história, sobretudo na contemporaneidade, com suas faces e variantes, exigem do educador de Ensino Religioso uma atitude ética e uma competência teórico-metodológica que seja capaz de discutir sobre a questão no espaço da escola, de um lado, sem proselitismo e sectarismo, e, de outro, sem preconceito e discriminação.

Nesse sentido, a atitude ética deve direcionar e/ou conduzir a prática pedagógica do professor que ministra a disciplina 'Ensino Religioso'. A atitude ética refere-se ao enfrentamento da questão religiosa com o reconhecimento de que a religião está profundamente conectada com a problematização de um conjunto de temas próprios da condição humana, como o anseio de transcendência, de explicitação do sentido da vida, da constituição de seres humanos melhores, mais amáveis, solidários e fraternos. Isso acontece nas quatro religiões de maior hegemonia no mundo: o Judaísmo, o Cristianismo, o Hinduísmo e o Islamismo. Por sua vez, a competência teórica consiste no fato de que o educador, em geral, e o docente que trabalha com o ensino religioso, em particular, devam abordar o assunto que envolve a religião e suas especificidades doutrinárias, ritualísticas e práticas com conhecimento de causa e sempre a partir do parâmetro ético.

Com efeito, independentemente da convicção religiosa pessoal do professor, da religião hegemônica do país e da laicidade do Estado brasileiro, o fato eliminável é o de que a religião é um

¹² Imagens estáticas (desenho, pintura, xilogravura, caricatura, charge, tiras, fotografia, grafite, etc.) e imagens em movimento (fílmica, televisiva, videográfica etc.)

fenômeno social e histórico, estruturante das relações sociais, da concepção de mundo dos indivíduos e grupos sociais de cada formação social, do modo e do estilo de vida individual assumido no cotidiano. Nesse sentido, a religião, como um fenômeno humano, não pode deixar de ser um conteúdo integrante do currículo escolar, um tema incorporado à norma e à política educacional brasileira, profundamente relacionado aos eixos da cidadania, da pluralidade, da diversidade e da cultura.

Nesse contexto, o Ensino Religioso tem o objetivo de discutir sobre o fenômeno religioso, no contexto histórico da diversidade sociocultural, que se configura como um saber necessário a ser posto em circulação através da escola, proporcionando aos educandos saberes que promovam a formação ética, entrelaçada a uma vida cotidiana centrada numa prática cidadã que valorize a diferença, a liberdade religiosa e a dignidade humana. Como presença temática, curricular e disciplinar, o fenômeno religioso atinge o modo como se deve organizar o Ensino Fundamental, no que tange à formação do educador do Ensino Religioso, à elaboração do currículo e do projeto pedagógico escolar, à confecção de materiais didáticos e à produção do livro didático, entre outros aspectos da formação.

Ao considerar a questão da pluralidade religiosa vigente e a presença da imagem visual no cenário da cultura visual e sua força simbólica na configuração da subjetividade dos indivíduos, entendemos que um lugar de investigação da problemática da imagem visual e de seus efeitos é o livro didático, em geral, e o LDER, em particular. Nesse sentido, consta que a imagem visual aparece de diversas maneiras, seja em forma de desenhos, charges, xilogravuras, pinturas, fotografias, infoimagens etc., e cumpre uma função educativa, ideológica e econômica. Isso explica o considerável investimento das editoras no campo visual dos impressos, como os livros didáticos. Tais imagens precisam de um olhar investigativo, que vise identificar a presença do imaginário religioso na constituição das imagens impressas no LDER.

No processo de escavações e de mapeamento do LDER, consideramos as publicações tendo em vista a nova LDB/96 e a Lei 9.475, de 22/7/1997, que estabeleceram as prerrogativas dessa disciplina. A partir dos critérios normativos, os LDER precisam ser elaborados de acordo com os seguintes desafios e perspectivas do componente curricular ‘Ensino Religioso’: superar as tradicionais aulas de religião e inserir conteúdos que tratem da diversidade de manifestações religiosas, dos seus ritos e símbolos, e as relações culturais, sociais, políticas e econômicas de que são impregnadas as diversas formas de religiosidade. Cultivar a compreensão e o respeito às diferenças, por meio do exercício da aquisição de conhecimentos mediados pelo diálogo, é uma máxima a ser alcançada¹³.

13 Para mais esclarecimentos, ver: OLIVEIRA, Lílían Blanck, et al. **Ensino Religioso: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2007.

No que tange às produções em torno dos LDER, a partir da década de 90, identificamos as coleções: *Alegria de viver – Educação Religiosa* (Editora Moderna/ 1996-1997); *Descobrimos caminhos* (FTD/1998); *Entre amigos* (Moderna/2004); *Redescobrimos o universo religioso* (Editora Vozes, 2007); *Todos os jeitos de crer: ensino inter-religioso* (Editora Ática/2012) e *Ensino religioso fundamental* (Editora Paulinas/2010), cada qual com suas perspectivas epistemológicas e pedagógicas.

Devido à inviabilidade de analisar o imaginário religioso em todas as coleções publicadas até o momento, a pesquisa se voltará para as imagens das coleções *Ensino religioso fundamental* (Paulinas/2010) e *Todos os jeitos de crer: ensino inter-religioso* (Ática/2012). Ambas as coleções atendem ao público do Ensino Fundamental I (1º ao 9º ano) e do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). A primeira é composta dos seguintes livros: ‘*A religião no mundo*’ (6º ano); *Expressões do sagrado na humanidade* (7º ano); *Diversidade religiosa no mundo atual* (8º ano) e *Nossa opção religiosa* (9º ano). Quanto aos livros da Editora Ática, os que a compõem são: *Vidas* (6º ano); *Valores* (7º ano); *Tradições* (8º ano) e *Ideias* (9º ano). Por causa da abrangência do material, selecionamos os seguintes livros-fonte para analisar: *Diversidade religiosa no mundo atual* (Editora Paulinas / 8º ano) e *Tradições* (Editora Ática / 8º ano).

Para a escolha dos livros, partimos dos seguintes critérios: primeiramente, a escolha de duas coleções se deve ao fato de ambas serem de editoras diferentes, ou seja, uma produzida por editora religiosa (confessional), e outra não religiosa; segundo, devido à diversidade de gêneros imagéticos presentes nos impressos; terceiro, pela qualidade da impressão das imagens no LDER, o que possibilita uma visibilidade melhor na ocasião da análise, e por fim, pela pouca produção acadêmica em torno dessas coleções.

Como se pode ver, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, que recorre, especificamente, aos campos do ensino religioso, da imagem e do imaginário. De acordo com Bauer (2002), a pesquisa qualitativa privilegia algumas técnicas que auxiliam na descoberta de fenômenos latentes, como a observação participante, a história de relatos de vida, a análise de documentos e as entrevistas não diretivas, que reúnem um corpus qualitativo de informações que se baseiam na racionalidade comunicacional.

Quanto à análise dos livros-fonte, a escolha metodológica da pesquisa buscou alcançar os seguintes objetivos específicos: Discutir sobre o LDER, considerando a política nacional do livro didático, assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso; Identificar, catalogar e classificar os gêneros das imagens (desenhos, pinturas, fotografias, etc.) impressas no LDER; Catalogar as imagens e analisá-las a partir da hermenêutica simbólica de Gilbert Durand, considerando as estruturas de sensibilidade heroica, mística e dramática.

Com base nos objetivos anteriores, pretendo realizar o trabalho investigativo recorrendo a

contribuições teóricas de diferentes campos de conhecimento, que estão implicados e interconectados no modo como formulamos nossa trajetória investigativa. Nesse sentido, indicamos alguns campos teóricos, com os quais dialogarei, por fundamentarem teórica e metodologicamente nossa pesquisa.

Para analisar o aspecto da representação simbólica religiosa presente nas imagens do LDER, adotamos a Teoria Geral do Imaginário, de Durand (1997), que entende o imaginário como um sistema dinâmico e organizador das imagens. Para ele, o imaginário é um fenômeno construído culturalmente, mediante a produção de imagens e símbolos, visando estabelecer uma relação de sentido e significado do homem com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Essa função acompanha os empreendimentos mais concretos da sociedade e modula até a ação social e a obra estética¹⁴. Quanto a esse fato, Durand (1997, p. 397) assinala:

[...] Nesse “mundo pleno”, que é o mundo humano criado pelo homem, o útil e o imaginário estão inextricavelmente misturados; é por essa razão que cabanas, palácios e templos não são formigueiros, nem colmeias, e que a imaginação criadora ornamenta o menor utensílio, a fim de que o gênio do homem não se aliene nelas [...]

O termo imaginário pode assumir diferentes significados e conceitos. Há quem o entenda como lembranças, sonhos, devaneios, delírios, credices, ficção, o que sugere a ideia de imaginário atrelado ao irreal, ao fantasioso. Tendo em vista resolver essa problemática, Gomes (2013) diferencia os termos imaginação e imaginário. Segundo a autora (apud, p.12), a imaginação pode ser compreendida de duas maneiras:

[...] primeiro como uma operação da mente, uma cognição que age evocando objetos conhecidos e, segundo, como uma faculdade de criar, é o próprio devaneio. Já o imaginário se manifesta nas culturas humanas através das imagens e símbolos, cuja função é colocar o homem em relação de significado com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Nesse sentido, entendemos que a consciência dispõe de duas maneiras de representar o mundo: a primeira é através de uma imaginação produtora que age evocando objetos conhecidos de vivências passadas, a qual Durand chama de imaginação direta em que a própria coisa parece estar presente na mente, como, por exemplo, ao pronunciarmos a palavra casa, de imediato é possível representar a casa e remeter a algum modelo já criado. A segunda maneira é através da imaginação criadora, que se refere ao devaneio, que são construídas por combinação ou síntese de imagens, e que Durand chama de imaginação indireta. Onde o objeto é reapresentado à consciência por uma imagem, no sentido amplo do termo. Assim, é possível compreender que as imagens que se formam estão cheias de sentido [...].

Percorrendo a mesma linha de raciocínio de Gomes (2013), Durand (1998), no início da obra, “[...] O imaginário: ensaios sobre a filosofia da imagem [...]” (1998), define esse termo como “[...] o museu de todas as imagens passadas, possíveis, produzidas e a serem produzidas. É um

14 Para mais aprofundamento, consultar Gomes, 2010, pp.9-23.

sistema dinâmico, organizador de imagens [...]”, ou seja, uma rede de imagens, na qual o sentido é atribuído na relação entre elas.

Em Durand, o imaginário é um dinamismo equilibrante de dois regimes, o diurno e o noturno. Para Gomes (2013), diurno é o regime da “[...] antítese, em que as trevas são combatidas pela luz e a queda pela ascensão [...]”. Já o regime noturno está relacionado com “[...] a antifrase, que está constantemente sob o signo da conversão e do eufemismo [...]”. Conforme destaca Durand (1997), os regimes, noturno e diurno, do imaginário abrangem três estruturas de sensibilidade, a saber: a heroica, a mística e a dramática. A heroica vincula-se ao regime diurno, enquanto que a mística e a dramática, ao noturno. Cada uma das estruturas corresponde a um modo de simbolização de relação com o mundo que regula, ao mesmo tempo, o equilíbrio individual e social e contribui para a atribuição de sentidos.

A estrutura heroica retrata o combate, a luta do herói contra o monstro, do ‘Bem’ contra o ‘Mal’. De acordo com Gomes (2013, p. 35-36), “[...] o heroico vincula-se à verticalidade e exige as matérias luminosas, as técnicas de separação, de purificação, de armas, de flechas e de gládios. Já a estrutura mística remete à ideia de aconchego, descanso, inclusão - colocar para dentro, sendo simbolizada pela água, pelo cofre, pela taca, caverna, noite, etc. [...]”. Diferentemente do heroico e do místico, o regime dramático remete ao “[...] imaginário da reconciliação entre a luta e o aconchego, contendo imagens duais, representando-se pela roda, fogo, cruz, lua, árvore, estações da natureza, ciclo vital, progresso ou declínio [...]”.

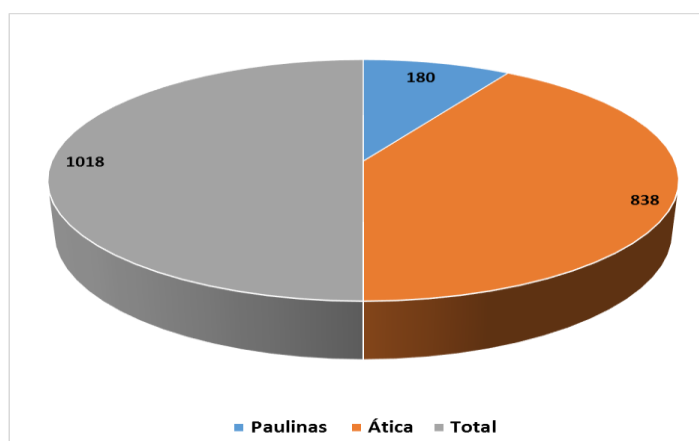
Para os autores Santos e Almeida (2012, p. 19), as estruturas de sensibilidade são formas dinâmicas, sujeitas a transformações, que podem ser tipificadas e modificar o campo imaginário. O caráter dinâmico das estruturas permite que sejam estruturas figurativas, que correspondem ao “[...] isomorfismo dos esquemas, arquétipos e símbolos dos sistemas místicos ou de constelações estáticas [...]”. Assim, pelo fato de as estruturas de sensibilidade serem motivadas pelos aspectos racionais e conceituais das imagens - quanto a sua dimensão sensível e poética - é que pretendemos analisar as “imagens impressas no livro didático de Ensino Religioso”, por ser uma das manifestações simbólicas que evidenciam a trama de relações entre imagem, imaginário, cultura e sociedade.

Nesse sentido, recorrendo ao legado teórico-metodológico de Durand (1998), precisamente no que diz respeito à perspectiva do método hermenêutico, analiso a presença das imagens visuais no contexto do LDER, por considerar o imaginário como uma rede de imagens em que o sentido é dado na relação entre elas. Neste sentido, as imagens organizam-se de acordo com certa lógica, certa estruturação, de modo que a configuração de certo imaginário, por exemplo, o religioso, depende da forma significativa de como é arrumado. Dessa configuração decorre uma das possibilidades do nosso poder de melhorar ou não o mundo, de recriá-lo cotidianamente.

Vale salientar que, embora os estudos de Durand (1998) tenham centrado seu interesse em investigar a relação entre imagens visuais ou não e as representações simbólicas, estruturadas pelos regimes diurno e noturno, assim como pela sensibilidade heroica, mística e a dramática, no presente trabalho, não percorrei o mesmo caminho, até porque não faço antropologia, mas sim, ciências das religiões. Adentrarei, outrossim, a partir da ferramenta da hermenêutica simbólica, a outro tipo de relação existente entre: imagem visual, educação e representação simbólica religiosa.

Nesse processo de investigação, inicialmente, foram realizados o levantamento e a leitura dos teóricos que contribuíram com a fundamentação deste trabalho dissertativo. No segundo momento, mapeamos o universo dos LDER produzidos no Brasil e, posteriormente, consideramos necessário fazer um levantamento do universo imagético das coleções “Ensino religioso fundamental” e “Todos os jeitos de crer”. A amostra disposta no gráfico abaixo demonstrou um considerado quantitativo de imagens, o que inviabilizou analisar toda a coleção.

GRÁFICO IV – Quantidade de imagens nas duas coleções adotados



Fonte: INCONTRI, Dora; BICHETO, Alessandro César. *Tradições*, 8º ano. Ensino Religioso. São Paulo Editora Ática, 2012 – (Coleção Todos os Jeitos de Crer); CARNIATO, Maria Inês. *Diversidade Religiosa no mundo atual*, 8º ano. Ensino religioso. São Paulo, Paulinas, 2010. – (Coleção Ensino Religioso Fundamental).

Além disso, buscou-se identificar, mapear e classificar a presença e os gêneros de imagens visuais, descrevendo os usos didáticos desse artefato cultural no contexto dos LDERs estudados e analisados, hermenêuticamente, algumas implicações de sua presença e o modo de existir na conservação das representações simbólicas próprias da religião, como fenômeno cultural e humano. Como já foi mencionado, do conjunto de livros que compõem as duas coleções, foram analisados dois exemplares de cada: da primeira, o livro **Diversidade no mundo atual**, e da segunda, o livro **Tradições**. Todavia, diante da quantidade de imagens impressas nos dois livros (apresentado no gráfico acima), selecionamos para análise algumas imagens que esboçassem o conjunto das demais imagens que compõem os livros didáticos.

No terceiro momento, analisamos as funções pedagógicas desempenhadas pelas imagens no

contexto geral dos livros didáticos; o emprego da função pedagógica da imagem no interior das atividades didáticas e as representações simbólicas do imaginário presentes nas imagens no LDER.

Diante do exposto, resta-me apresentar os capítulos que constituem o presente trabalho dissertativo. O segundo capítulo, intitulado “A questão da educação e o ensino religioso no Brasil”, apresenta a problemática teórica das especificidades dos termos Educação e Ensino, por entendermos que tais conceitos nos permitem pensar e investigar sobre Educação Religiosa e Ensino Religioso, no âmbito de práticas sociais específicas, dos modos de socialização dos indivíduos e de reprodução da cultura. Para tanto, recorreremos às contribuições de Teixeira (1977); Libânio (1998); Cury (1986; 1945); Ghiraldelli (2003); Saviani (2005); Junqueira (2007); Passos (2007) e Nagle (2001).

No terceiro capítulo, intitulado “O livro didático”, apresento um pouco da trajetória do livro na história da humanidade, desde a pré-história até os dias atuais; do livro didático, visando conhecer sua trajetória e implicações no cenário educacional brasileiro, tendo em vista a legislação brasileira. Ainda nesse capítulo, foi sistematização alguns achados sobre os LDERs que foram editados e utilizados no Brasil. Para discutir sobre a problemática do livro em geral, do livro didático e do LDER, dialogaremos com Oliveira (1984); Araújo (1942); Bonazzi (1972); Labarre (1981); Molina (1988); Hallewell (1985); Freitag (1993); Bittencourt (2008) e Kravice (2008), que nos deixam um legado sobre a política do livro didático em nosso país e têm contribuído com pesquisas nesse campo.

No quarto capítulo - “A imagem no livro didático de ensino religioso”, problematizo a questão da imagem visual na história e no cenário da cultura visual contemporânea e, em particular, a questão de sua presença, seus gêneros e entrelaçamentos com a educação escolar e o LDER. Nesse momento, consultamos os estudos de Jacques (1993); Kelner (1995); Barthes (1998); Carlos (2008, 2009); Orofino (2005); Costa (2005), Santaella (2002, 2005, 2012) e Dondis (2007), que têm pesquisado sobre o impacto da cultura visual na sociedade e na estruturação do currículo escolar. Finalizamos o capítulo com a análise hermenêutica simbólica das imagens presentes no LDER, tendo como contribuição a Teoria Geral do Imaginário de Durand (1997; 1983; 1988; 2001), visando identificar as relações existentes entre imagem visual, educação e representação simbólica religiosa.

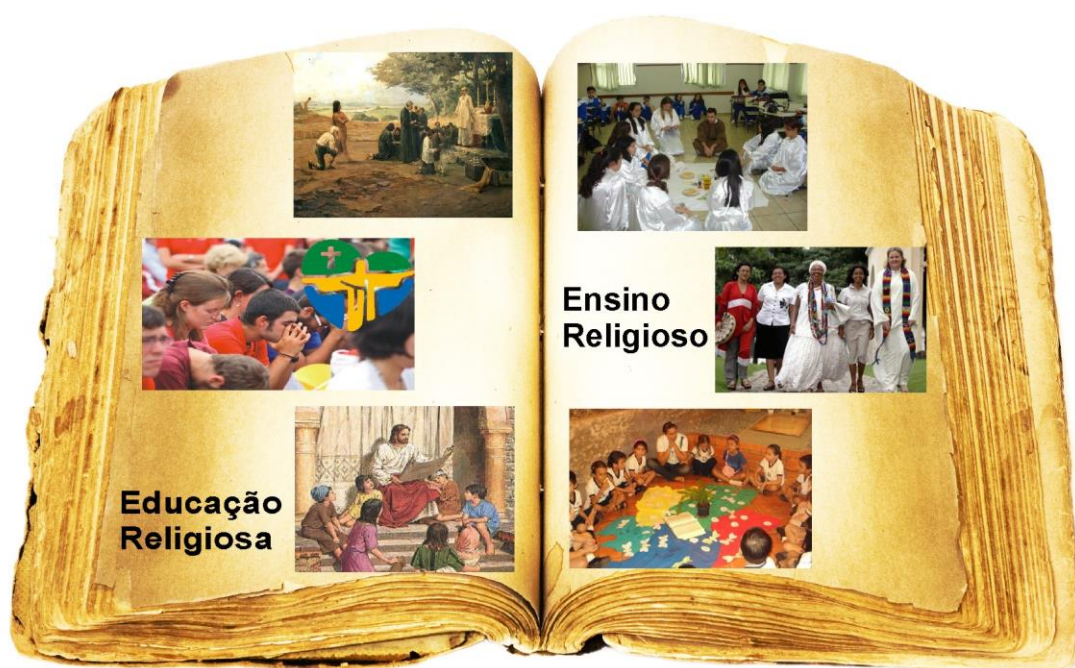
Nas considerações finais, assinalo alguns resultados, conclusões e sugestões oriundos do estudo empreendido acerca da problemática da imagem no LDER. Nelas, reconhecemos o fato do uso pedagógico empobrecido da riqueza visual existente no LDER, sobretudo no que tange às representações simbólicas religiosas codificadas nas imagens visuais, que poderiam contribuir de forma significativa para o debate e o diálogo pedagógico sobre as dimensões culturais religiosas produzidas pela humanidade.

Por fim, disponho do arcabouço teórico, disposto nas referências bibliográficas, que contribuiu para o acesso, a fundamentação, a produção e as discussões empreendidas no corpo do texto dissertativo sobre a imagem visual, a cultura visual, o livro, o livro didático, o imaginário religioso, a representação simbólica, o ensino religioso e a educação brasileira. Enfim, são referências que possibilitaram o aprofundamento e a organização das ideias necessárias à feitura do presente trabalho e do resultado final da análise das imagens visuais no LDER.

CAPÍTULO II

A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO E O ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL

[...] À escola compete prover os educandos de oportunidades de se tornarem capazes de entender os momentos específicos das diversas culturas, cujo substrato religioso colabora no aprofundamento para autêntica cidadania. E, como nenhum conhecimento teórico sozinho não explica completamente o processo humano, é o diálogo entre eles que possibilita construir explicações e referenciais, que escapam do uso ideológico, doutrinal ou catequético [...]. (PCNER - Lei n. 9.475, p.03)



Fonte: Imagem montada pela pesquisadora

Quando nascemos, somos inseridos num contexto, numa sociedade pronta, construída, determinada. É imerso nesse novo espaço que nos relacionamos por meio dos nossos sentidos. Somos capturados por cheiros, sons, sabores, luzes, cores, barulhos, texturas, entre outros. Nossos pais são os primeiros de nossa espécie com quem estabelecemos relações. É imerso na sociedade e nas relações intersubjetivas que somos cotidianamente constituídos. Somos motivados a engatinhar, a levantar a cabeça, a iniciar os primeiros passos, a balbuciar os primeiros sons, a falar as primeiras palavras. Nesse processo, constituímos-nos humanos, aprendendo a ver, a ouvir, a sentir, a falar, a andar, a escolher, a decidir, a construir, a viver. Isso significa dizer que o ato de educar é inerente ao ser humano. Essa via de mão dupla existe há muito tempo, antes até de nomeá-la como educação, pois toda ação que ajusta o indivíduo dentro de seu círculo de convivência é uma forma de educação. E é por meio dela que iniciaremos nossa reflexão, para, em seguida, tratar da especificidade do ensino.

Se a educação acontece em todos os lugares, se varia a depender da sociedade e do tempo histórico, se cotidianamente somos impactados por seus efeitos e submetidos a ela em diversas situações concretas, cooperando com a constituição de nossa subjetividade e na reprodução da cultura, estamos diante de um acontecimento concreto no cenário da vida humana. Por isso é pertinente conhecê-la, para que possamos falar sobre ela com propriedade, praticá-la com a devida competência e consciência de seu modo de ser singular, de seu funcionamento e de seus possíveis efeitos individuais e sociais.

Assim, o presente capítulo apresenta algumas reflexões no âmbito da educação. Ao me ocupar dessa reflexão, proponho-me a discutir sobre Educação e Ensino, visando compreender suas especificidades e definições, o que, posteriormente, servirá de norte para tratarmos da Educação Religiosa e do Ensino Religioso, no Brasil, que foram se desenvolvendo em nossa sociedade.

2.1. Educação e ensino: concepções e distinções

Ao ler sobre a temática ‘Ensino Religioso’, no campo das Ciências das Religiões, identifiquei o uso confuso e indistinto dos termos ‘educação’ e ‘ensino’ como se fossem sinônimos, como se fossem duas palavras diferentes que servem para designar, descrever e explicar, de forma idêntica, o fenômeno social, em particular, da aprendizagem escolar, e em geral, da formação humana.

Esse exemplo pode ser encontrado em Passos (2007, p. 30 e 33), que, na tentativa de conceituar os termos, atribuiu a mesma ação para a educação formal e a não formal. O autor afirma que

[...] as religiões **ensinam** suas doutrinas em suas comunidades. As famílias **ensinam** suas tradições religiosas em casa. A escola básica **ensina** religião aos

estudantes. As ciências humanas estudam os variados sistemas simbólicos. Em todos os casos, a religião está sendo ensinada de algum modo, porém, de formas bastante diferentes [...]. (Grifo nosso)

Ao identificar esse problema conceitual e para não cometer o mesmo equívoco no âmbito de nossa dissertação, consultei, inicialmente, dois dicionários, que definem a Educação da seguinte forma: no primeiro, a confusão continua, pois, de um lado, trata-se a educação como “[...] uma ação e efeito de educar, de desenvolver as faculdades intelectuais e morais da criança e, em geral, do ser humano [...]; de outro, como [...] disciplinamento, instrução, ensino [...]” (ARENILLA, 2000. p. 167-169). No segundo, a educação é apresentada de forma mais genérica, sem vinculação direta com a questão do ensino, como uma “[...] ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações jovens para adaptá-las à vida social, trabalho sistemático, seletivo, orientador, pelo qual nós ajustamos a vida, de acordo com as necessidades ideais e propósitos dominantes [...]” (HOLANDA, 2001).

Como se pode ver, os conceitos registrados tanto em Passos (2007) quanto nos dicionários consultados não ajudam a explicitar a especificidade dos termos ‘educação’ e ‘ensino’ e, conseqüentemente, suas possíveis diferenças. Ao contrário, acabam por reforçar a confusão, quando identificam os termos como sinônimos ou quando enfatizam uma visão genérica de que tudo o que se liga à formação cultural e social do indivíduo seja educação. Para resolver esse equívoco conceitual do uso inadequado dos termos, reproduzido quando se discute sobre o vínculo entre educação e religião, no âmbito da circulação de ideias, conceitos, definições, discursos e falas sobre o Ensino Religioso, que não conseguem emergir do território do senso comum sobre o assunto, isto é, de certa *doxa* e *sofia*, revisitamos os termos numa perspectiva *epistêmica*, ou seja, retomamos a produção do conhecimento sobre educação em alguns escritos de educadores internacionais e brasileiros¹⁵. Em relação a esse cuidado epistêmico no trato da educação, Carlos (1996, p. 05) lembra:

[...] Se a palavra educação evoca uma série de ideias a respeito de um referente determinado, conclui-se que ela não deve ser usada aleatoriamente para representar qualquer evento, atividade ou prática social. Ao contrário, ela tem uma particularidade semântica porque se relaciona precisamente a um aspecto singular da realidade social [...].

¹⁵ No que tange ao fenômeno do conhecimento, as expressões gregas *doxa* (δόξα), *sofia* (σοφία) e *episteme* (ἐπιστήμη) são apresentada por Saviani (2005, p. 14) da seguinte forma: *doxa* significa opinião, isto é, o saber próprio do senso comum, o conhecimento espontâneo, ligado diretamente à experiência cotidiana, um claro-escuro, misto de verdade e de erro. *Sofia* é a sabedoria fundada numa longa experiência da vida. É nesse sentido que diz que os velhos são sábios e que os mais jovens dever ouvir seus conselhos. E por fim, *episteme* significa ciência, isto é, o conhecimento metódico e sistematizado. Do ponto de vista da *episteme*, os mais jovens podem ser mais sábios do que os mais velhos.

Dito de outra maneira, diante da constatação do problema e da impossibilidade de resolvê-lo através dos dicionários consultados, considere necessário distinguir e demarcar as diferenças entre esses conceitos, através da leitura de alguns estudos e escritos acadêmicos próprios da área da Educação. Nesse sentido, percorri a rede de enunciados, visando identificar conceitos e concepções sobre educação e ensino que influenciaram e construíram pressupostos para a educação brasileira.

Etimologicamente, o termo educação vem do grego, *paidéia*, e traz a concepção de educação vinculada à formação da *areté*, ou seja, da virtude. A partir dessa compreensão, o mundo grego, influenciado por Platão, concebia a educação interligada com a ética e a política, a qual teria como finalidade ajudar o homem na busca por uma vida mais honesta, responsável, justa e comprometida, possibilitando escolher o melhor para o bem dos cidadãos. Partindo do pressuposto platônico, a prática educativa, na sociedade grega, era essencial para a construção de um Estado ético-político. Quanto a isso, Platão (1999, p. 103) assinala:

[...] quando o prazer, a dor, o amor e o ódio nascem com justeza nas almas antes do despertar da razão, e uma vez a razão desperta, os sentimentos se harmonizam com ela no reconhecimento de que foram bem treinados pelas práticas adequadas correspondentes, e essa harmonização, vista como um todo, constitui a virtude; mas a parte dela que é corretamente treinada quanto aos prazeres e aos sofrimentos, de modo a odiar o que deve ser odiado, e a amar o que deve ser amado, essa é aquela que a razão isolará para denominá-la educação [...].

Diferente da concepção platônica de educação, recentemente, Émile Durkheim (2011), John Dewey (1985) e Karl Mannheim (1974) compreendem que o fenômeno educativo se estabelece no contexto das relações sociais, no solo do cotidiano das experiências. Esses estudiosos construíram bases teóricas que, até hoje, têm influenciado o pensamento educacional brasileiro.

Durkheim (2011) assinala, em seu escrito, *Educação e Sociologia*, que a educação se configura como uma ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social. Seu objetivo é de suscitar e desenvolver na criança talentos físicos, intelectuais e morais. A educação é o conjunto das influências que a natureza ou os outros homens podem exercer sobre nossa inteligência ou vontade. O objetivo da educação, para Durkheim (2011, p. 50), é de “[...] desenvolver certos números de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que o indivíduo se destina [...]”.

Já Dewey (1985) parte do pressuposto de que a educação é um fenômeno vinculado à vida, um processo de reconstrução e reorganização da experiência mediante a reflexão. A reconstrução da experiência – em que consiste a educação – tem por fim imediato melhorar, por meio da inteligência, a qualidade da experiência. Nesse sentido, o autor (1985, p. 115) assegura que a vida social é um complexo de relações de crenças, costumes, tradições, ideias, instituições, linguagens

adquiridas e transmitidas das gerações mais velhas para as mais jovens. Ou seja, a vida social se perpetua mediante a educação: “[...] eu me educo através de minhas experiências vividas inteligentemente [...]”. Portanto, nessa perspectiva, a educação seria “[...] a soma de processos por meio dos quais uma comunidade ou um grupo social, pequeno ou grande, transmite seu poder adquirido e seus propósitos, com o objetivo de assegurar sua própria existência contínua e seu desenvolvimento [...]” (DEWEY, 1985, p. 116).

Por outro lado, Karl Mannhein (1974, p. 42) ampliou o conceito de educação, ao conceber a comunidade como o principal agente educativo, ou seja, o grupo de pessoas com quem a criança convive e os objetos, símbolos, códigos e artefatos produzidos imersos na cultura de cada comunidade e suas conexões com uma sociedade ainda mais ampla. Assim, vincula a ideia de educação às “[...] exigências feitas pela sociedade de que a pessoa faz parte [...]”. Além disso, na constituição do próprio conceito de educação, estaria “[...] implícito o reconhecimento de influências deliberadas e generalizadas produzidas pela sociedade [...]”.

Refletindo sobre *Escola, Estado e Sociedade*, Freitag (1980), diferentemente de Durkheim, Dewey e Mannhein, não vê a educação como um mecanismo de ajustamento do indivíduo às estruturas da sociedade. No processo educacional, cada pessoa é habilitada e/ou preparada para atuar no contexto em que vive, não apenas reproduzindo as experiências anteriores, transmitidas por gerações adultas, pois, considerando tais experiências, o indivíduo, ao analisá-las criticamente, é capaz de reorganizar seu comportamento, suas atitudes e decisões. Assim, contribui para reorganizar a sociedade e tanto ele quanto a sociedade participam de um processo dinâmico de constantes mudanças.

As concepções de educação de Durkheim, Dewey e Mannhein orientaram o pensamento educacional brasileiro, sobretudo, na primeira metade do Século XX, o que pode ser observado nos escritos de Lourenço Filho (1960), Fernando de Azevedo (1964) e Anísio Teixeira (1977), que foram os precursores e divulgadores da Escola Nova e signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 no Brasil¹⁶. Esses intelectuais foram representantes de uma forma de entender a educação que representou, de certo modo, a emergência da democratização da educação. Para eles, a educação tinha que ser pública, laica e gratuita para todos. Defenderam que as pessoas fossem educadas para a sociedade e na sociedade. O caráter político e social da educação assinalado por Lourenço Filho (1960, p. 21), Fernando de Azevedo (1964) e Anísio Teixeira (1977) colocou em evidência um dos atributos essenciais da educação: o fato de que ela é uma atividade intencional, um conjunto de ações exercidas sobre um ser, que visa auxiliá-lo a atingir determinados fins e objetivos.

¹⁶ Manifesto dos Pioneiros - disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>>. Acesso em: 20 de Jun. 2014.

Lourenço Filho, ao refletir sobre *O problema da educação de adultos*, define a educação, no sentido amplo, como a influência das gerações mais velhas sobre as gerações mais jovens, tendo em vista transmitir técnicas, ideias, sentimentos e aspirações. Nota-se, nessa afirmativa, a influência do pensamento durkheimiano desse educador na construção da assertiva. Para ele, a palavra educação “[...] indica aquela comunicação cultural, de uma a outra geração, para continuidade da vida coletiva, por processo natural e espontâneo; mas pode significar ainda, de modo especial, a parte intencional e deliberada desse processo [...]” (FILHO, 1960, p. 117).

Ao desenvolver seu entendimento sobre a *Natureza sociológica do fenômeno de educação*, Azevedo (1964) parte do pressuposto de que o comportamento do ser humano, diferentemente dos demais animais, baseia-se na cultura. Segundo ele, a palavra, o poder de fabricar instrumentos e a capacidade de organização social são atributos essencialmente do ser humano. A partir desse pressuposto social é que a educação deveria ser vista como uma atividade exclusivamente humana. Sobre isso, afirma: “[...] a língua, a moral, a religião, as ciências, tudo o que integra a cultura de um grupo, é produto social, obra coletiva, e o seu conjunto é que forma o ‘ser social’, constitui e organiza esse ser em cada um de nós [...]”. E no processo de constituição do ser social no indivíduo, a educação seria “[...] a ação exercida por uma geração já formada sobre uma geração em formação: o sujeito ativo e o sujeito passivo respectivamente [...]” (AZEVEDO, 1964, p. 75).

Nota-se que, em todos os grupos humanos, como vimos, dá-se o fenômeno da educação, por meio do qual a sociedade transmite sua cultura de uma geração para outra e prepara, através da formação das gerações jovens, as condições essenciais de sua própria existência. Assim, o fenômeno educativo humaniza o ser humano, torna-o cada vez mais parte da sociedade, e ele passa a viver de acordo com as necessidades, os valores e os ideais da vida de cada grupo ou comunidade. Observa-se, portanto, a educação como um fenômeno eminentemente social, tanto em sua origem quanto em sua função.

Influenciado pelo pensamento de Dewey, Teixeira delimita seu olhar para a educação escolar pública. Em seus livros, *Educação no Brasil* (1976) e *Educação e mundo moderno* (1977), a política, o processo de industrialização e a escola brasileira são temas recorrentes, devido ao processo de ruptura com o modelo colonialista e à emergência de um novo modelo de sociedade, pautada na modernidade, na revolução tecnológica e na soberania nacional. Esse novo cenário passou a exigir mudanças efetivas na mentalidade do homem brasileiro, condição necessária para a nação se emancipar. A formação desse novo homem possibilitaria a construção de uma nação verdadeiramente livre e soberana. Para tanto, caberia à educação escolar a missão de nacionalizar o país. Para Teixeira (1976), a escola pública seria o caminho para a integração social e deveria contemplar, de maneira intencional, deliberada e sistematizada, diversos aspectos da cultura e da socialização, visando à preparação para o mercado de trabalho e para o exercício pleno da

cidadania. Ao analisar o discurso político pedagógico de Anísio Teixeira, Barreira (2000, p.31) afirma:

[...] Para Anísio Teixeira, o desenvolvimento econômico, político, social e cultural da nação, que traria a tão almejada emancipação social, não viria apenas através de uma intervenção direta do Estado na economia nacional, mas, principalmente, de sua intervenção no sistema nacional de ensino, procedendo às reformas de base necessárias a sua adequação à nova realidade socioeconômica que começara a se esboçar no país com a eclosão do processo de industrialização a partir da primeira guerra mundial [...].

De acordo com o exposto, a educação escolar é vista como uma possibilidade concreta de equilíbrio social. A educação, para Anísio Teixeira, é parte integrante da sociedade, portanto, a educação e a sociedade são processos fundamentais que mutualmente se influenciam e se retroalimentam.

Enquanto Teixeira focou sua análise, mais especificamente, na educação escolar, Paulo Freire, em seus escritos¹⁷, traz a educação presente nos diversos espaços sociais para dentro da escola, valorizando os saberes e as práticas gestadas no meio social. Em sua tese, *Educação e atualidade brasileira*, Freire (2003) trata do fenômeno educativo considerando os aspectos ontológicos do ser humano, a saber: um ser de relações com o mundo, que se deixa marcar e deixa marcas na cultura. Um homem que transforma, percebe, conhece e administra sua realidade, seu contexto. Para Freire, a compreensão da realidade por parte do educando desafia-o a encontrar soluções para transformá-la. É nesse sentido que o educador (2003, p. 11) afirma

[...] que o homem não vive autenticamente enquanto não se achar integrado com a sua realidade. Criticamente integrado com ela. E que vive vida inautêntica enquanto se sente estrangeiro na sua realidade. Dolorosamente desintegrado dela. Alienado de sua cultura. A organicidade do processo educativo implica sua integração com as condições do tempo e do espaço a que se aplica para que possa alterar ou mudar essas mesmas condições. Sem essa integração o processo se faz inorgânico, superposto e inoperante [...].

Assim, o processo educativo que ocorre nas relações entre os homens não pode ser feito por meio da dominação do outro, mas de relações de igualdade, mediadas pelo diálogo. Um homem tem que ser visto como sujeito, que tem características e individualidades diferenciadas dos outros. A educação, na perspectiva freireana, tem caráter de mobilização das classes populares e lhes possibilita outro modo de ver as coisas com a articulação entre os saberes do cotidiano e o conhecimento historicamente acumulado. Visto dessa forma, uma das tarefas da educação seria a de colaborar para o desenvolvimento do indivíduo, isto é, seu processo histórico e cultural de

¹⁷ Os escritos são: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, 1967; _____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988; _____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2011. _____. **Pedagogia do oprimido**. 42. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

humanização. Por isso Freire reconhece que é necessária uma vinculação entre nossa escola e sua realidade local, regional e nacional, pois o “[...] compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas águas os homens verdadeiramente comprometidos ficam ‘molhados’, ‘ensopados’. Só assim o compromisso é verdadeiro [...]” (FREIRE, 1981, p. 19).

Partindo da mesma compreensão de Freire (2003), Saviani (2005), em seu livro *Pedagogia histórico-crítica*, antes de tratar da especificidade da educação, afirma que a diferença entre o homem e os demais animais é a capacidade que tem de criar as condições de existência para se manter e sobreviver. Para o homem sobreviver, é necessário que a natureza seja transformada, ativa e intencionalmente, e crie o mundo humano, o mundo da cultura. Trata-se, aqui, de produzir ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades etc. É mergulhado nessa cultura, com todas as suas representações simbólicas e significados, que o homem educa a si mesmo e ao outro. Assim como Freire (2003) e Saviani (2005), Escarião (2013, p. 27) reforça o argumento afirmando que o homem é

[...] um ser concreto que existe numa situação concreta. Essa é a primeira condição para que possa agir, atuar, operar, transformar a realidade de acordo com suas necessidades. O homem está no mundo com o mundo e essa condição o torna capaz de relacionar-se, de sair de si e de projetar-se nos outros. O homem se identifica com sua ação, faz história e é capaz de captar o mundo e transformá-lo [...].

Nota-se, na construção argumentativa dos autores, que há uma relação dialética, em que, simultaneamente, o homem cria a cultura e vai se definindo, constituindo-se coletiva e subjetivamente. No que tange à educação propriamente dita, Saviani (2005, p. 13) afirma que o “[...] trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens [...]”. Por sua vez, Libânio (1998), em seu livro *Pedagogia e pedagogos, para que*, assinala que o ato educativo está relacionado a qualquer ação que vise mudar as condições de existência dos indivíduos, seja nos aspectos emocionais, cognitivos ou atitudinais, em virtude de algum processo de aprendizagem vivenciado por determinado indivíduo. Isso significa que a prática educativa é marcada por dois aspectos fundamentais: a intencionalidade e a prática social.

Diante do exposto, pode-se afirmar que a educação é uma prática social, que visa desenvolver intencionalmente nos indivíduos determinados modos de pensar, de sentir e de agir sobre a realidade. Como prática social, os espaços educativos situam-se em extensos territórios que fazem parte das trajetórias de vida dos grupos e dos indivíduos, ou seja, locais onde ocorrem processos educativos/interativos intencionais. Por isso Libâneo (1998, p. 65) assinala que,

[...] quando as pessoas dizem ‘os pais educam os filhos’, ‘fulano não tem educação’, ‘a escola educa para a vida’, ‘a educação é a mola do progresso’, tem-se

aí o sentido mais corrente de educação: uma série de ações visando à adaptação do comportamento dos indivíduos e grupos a determinadas exigências do contexto social. Esse contexto pode ser a família, a escola, a igreja, a fábrica e outros segmentos sociais. A ação educativa seria, pois, a transmissão a crianças, jovens e adultos, de princípios, valores, costumes, ideias, normas sociais, regras de vida, às quais precisam ser adaptados, ajustados. Educa-se para que os indivíduos repitam os comportamentos sociais esperados pelos adultos, de modo que se formem à imagem e semelhança da sociedade em que vivem e crescem [...].

Verifica-se, também, nas reflexões de Brandão (1988), o caráter da especificidade da educação vinculado aos diferentes espaços sociais de aprendizagem. Na tentativa de responder à pergunta sobre o que seria a educação, o autor afirma que ninguém escapa a ela; que a educação existe onde não há escola, que, em toda parte, pode haver práticas sociais que visem compartilhar saberes advindos do cotidiano, das relações que se estabelecem na comunidade, no meio social. Em suas palavras, “[...] a educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade [...]”, pois, “[...] para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação [...]” (BRANDÃO, 1988, p. 7 e 10).

Em relação a esse processo de socialização, Carlos (1996) esclarece que, para entender as atividades educativas desenvolvidas nos diversos espaços da sociedade civil organizada, é necessário compreender o conceito de socialização. Para tanto, recorre aos escritos de Jonhson (1997, p. 212), o qual afirma que socialização é “[...] o processo através do qual os indivíduos são preparados para participar dos sistemas sociais [...]” e “[...] que ocorre à medida que as pessoas adquirem novos papéis e se ajustam às perdas de outros mais antigos [...]”.

A partir desse conceito de socialização, compartilho da mesma compreensão de Carlos (1996, p. 5), que conclui que a educação seria um modo particular de socialização. Em suas palavras, o “[...] conceito de educação diz respeito ao conjunto de atividades sociais que visam inserir o indivíduo em um determinado grupo ou organização societária, de modo a se tornar partícipe do seu padrão cultural vigente [...]”. Em função desse fato é que é possível entender o fenômeno social da educação, o fato sociocultural de que ela acontece em vários lugares e de diferentes e variadas formas, como: na família, no mundo do trabalho, nas instituições religiosas, nos sindicatos, nos movimentos sociais, na comunidade de bairro, nos espaços onde há diferentes expressões artísticas, mediante os meios de comunicação, na escola etc., porquanto não se reduz, exclusivamente, ao espaço escolar, mas inserida em diversas outras práticas educativas.

Mas, afinal, o que é educação? Como vimos, educação é um processo de socialização dos indivíduos, que visa desenvolver hábitos, costumes, gostos, preferências, comportamentos, atitudes, modos de pensar e de se expressar mediante o uso da linguagem. A educação constitui subjetividades, cidadãos do mundo e no mundo. Abre janelas e caminhos que produzem saberes e

conhecimentos sobre o mundo que permeia a trajetória de cada pessoa e suas relações sociais. Como bem destacou Saviani (2008, p. 122), a “[...] educação é o conjunto de práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se devem transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social [...]”. Por isso a educação ocorre o tempo todo, em qualquer idade, em qualquer nível ou patamar da vida social.

Como vimos, a educação é uma ação intencional, deliberada e sistemática de um indivíduo sobre o outro, tendo em vista sua formação social, cujos conteúdos e fins são extraídos da cultura. Pode-se dizer, em suma, que a escola teria o papel de possibilitar ao indivíduo, de forma organizada e ampla, a apropriação da cultura. Quanto a isso, Carlos (2013, p. 225) ressalta:

[...] Assim, ao observar o acontecimento da educação na experiência cotidiana, haja vista ser aí onde, concretamente, ela aparece, nota-se que ela é um acontecimento produzido por alguém sobre outrem, isto é, um acontecer que se dá na relação estabelecida entre indivíduos. Desse modo, pode-se afirmar que um de seus traços, empiricamente falando, é a intersubjetividade: a educação se configura como uma ação concreta exercida por indivíduos concretos sobre outros indivíduos concretos [...].

Diferentemente da educação em geral, o ensino não ocorre em todos os espaços sociais, mas no território das escolas, das instituições reguladas por lei (Universidades, Fundações vinculadas às secretarias de educação etc.), certificadoras, organizadas segundo diretrizes nacionais. O ensino é desenvolvido com conteúdos previamente estabelecidos, em que a aprendizagem é a meta principal no processo de escolarização dos educandos. Sobre isso, lembra Cortella (2007, p. 12) que

[...] uma das maneiras mais comuns de educação é a constituição deliberada e metódica de práticas e locais para esse processo (escola, templo, oficina etc.), nos quais haja maior controle das circunstâncias e alcance mais preciso dos objetivos; a isso chamamos ensino. O ensino, portanto, é um dos caminhos pelos quais a educação acontece, nem o único, nem sempre o mais perene e emancipador, mas um dos que mais eficácia apresenta. É essa razão de a escola, um local também de educação no sentido geral, ser, particularmente, entendida como instituição de ensino [...].

Isso significa dizer que a escola teria o papel de criar as condições de ensino-aprendizagem dos conteúdos historicamente sistematizados, normatizados pelo ordenamento jurídico em torno da educação nacional, visando desenvolver criatividade, habilidades e competências que capacitem os educandos a seguirem para graus mais avançados. Para que isso ocorra, a escola precisa de profissionais especializados. E quem são esses profissionais? O pedagogo e os licenciados (Matemática, Língua Portuguesa, Geografia, História, Sociologia, Filosofia, Ensino Religioso, entre outros).

Portanto, a diferença entre educação e ensino está no fato de que a educação, no sentido mais amplo, ocorre nas relações estabelecidas nos diversos espaços da sociedade civil organizada;

já o ensino se dá num espaço determinado, com profissionais especializados, como um processo intencional, deliberado e sistematizado segundo o caráter próprio da escola e de seu modo específico de organizar e distribuir o saber historicamente acumulado.

É aqui o lugar do ensino religioso que, amparado por um ordenamento jurídico, garante sua presença nas escolas, com um currículo específico, com formação inicial de professores nos cursos de licenciatura em Ciências das Religiões, o que vai influenciar a produção dos livros didáticos. Como se vê, o Ensino Religioso, diferentemente da educação religiosa, não ocorre nas igrejas, nos templos, nas sinagogas, nos terreiros, ou seja, nas instituições religiosas. Mais adiante, esse será o pressuposto que conduzirá o a argumentação, que visa mostrar a diferença entre educação religiosa e ensino religioso, assim como foi especificado o conceito de educação e de ensino que já apresentamos.

2.2. Educação Religiosa

Partindo do entendimento anterior de que a educação seria uma prática social intencional, deliberada e sistemática específica, cujos fins e função social seriam de formar a subjetividade do indivíduo, de modo que ele interiorize e reproduza praticamente o conteúdo cultural aceito socialmente, isto é, que seja socializado, inserido no meio social e cultural onde vive, pode-se dizer que a educação religiosa seria, em última análise, um processo de socialização metódico específico, geralmente institucionalizado, com o fim de fazer com que os indivíduos aprendam o conjunto de princípios, ensinamentos, regras de convivências, padrões de comportamento e concepções de mundo próprias das perspectivas religiosas que circulam em diferentes espaços sociais - no seio familiar, a literatura de cunho teológico, nas instituições religiosas, como igrejas, templos e seminários - na comunidade, na mídia, entre outros.

Considerando esse pressuposto conceitual, elaborado a partir da visão epistêmica de educação, podemos inquirir sobre uma diversidade de questões relativas à especificidade da educação religiosa e sua particularidade no contexto da sociedade brasileira. De modo que a educação religiosa pode ser entendida como uma página da história da educação que resguarda uma série de questões e problemas próprios de reflexão e análise, de estudo e pesquisa, como, por exemplo, a distinção entre educação religiosa e ensino religioso, e das especificidades de cada uma no contexto de nossa sociedade atual e passada.

Neste sentido, meu intuito foi de revisar a literatura sobre esse assunto, assinalando a diferença conceitual entre as expressões ‘educação religiosa’ e ‘ensino religioso’, conforme já anunciamos. Ressaltamos que tanto um quanto o outro também podem ser compreendidos à luz de seu aparecimento no decurso histórico da educação brasileira, ou seja, como um acontecimento

concreto cultural. Exemplo disso são as práticas educativas religiosas existentes antes da chegada de Cabral no seio da cultura nativa dos diferentes grupos indígenas que habitaram - e ainda habitam - o território brasileiro ou, ainda, das práticas educativas religiosas que foram iniciadas com a chegada dos portugueses e com o processo de colonização, cujos conteúdos e modos de realização ocorreram em meio a um processo de imposição e de dominação cultural exercido sobre os nativos, durante o descobrimento e a instalação dos portugueses cristãos católicos no Brasil.

Pode-se dizer que, desde a chegada dos portugueses, por volta dos anos de 1500 da Era Cristã, a história brasileira foi marcada e influenciada pelo modelo de ‘civilização ocidental cristã’. Sobre isso, Saviani (2008) lembra que os portugueses foram inseridos no Brasil através de um processo que envolve três aspectos intimamente articulados: a colonização, a educação e a catequese. A história registra que a colonização ocasionou abruptas mudanças na vida daqueles que já viviam no ‘novo território’. O autor concebe que “[...] a educação religiosa, instaurada no âmbito do processo de colonização, trata-se de aculturação já que as tradições e os costumes que se buscam inculcar decorrem de um dinamismo externo, isto é, que veio do meio cultural do colonizador para a situação objeto da colonização [...]” (SAVIANI, 2008, p. 121-122).

Durante a instalação do projeto de colonização das terras brasileiras, o Rei de Portugal, Dom João III, convencido da necessidade de envolver a monarquia no processo de ocupação da nova terra, designou Tomé de Souza como Governador Geral do Brasil, para garantir o domínio e o controle de Portugal sobre as terras brasílicas. Saviani (2008) e Ghiraldelli (2003) destacam que, por ocasião da primeira administração desse novo regime, o governador geral brasileiro trouxe consigo os primeiros jesuítas - os padres Manuel da Nóbrega e José de Anchieta - que iniciaram e desenvolveram, por volta de 1549, um processo educativo religioso dos índios, através da instrução e da catequese, que visava converter os gentios à concepção de mundo europeia e cristã-católica.

Nesse processo de aculturação, os jesuítas viram a necessidade de alfabetizar os índios. A alfabetização implicaria alguns avanços para os portugueses. A apropriação da língua portuguesa pelos nativos significava que a aprendizagem das novas letras e das linguagens representava a adesão à cultura portuguesa e, conseqüentemente, o abandono e a negação da cultura local e a ramificação do poder da igreja. Todavia, para que a alfabetização fosse eficiente, foi necessário que os jesuítas conhecessem a língua ou dialeto da região. Assim, eles conheceram, com profundidade, a cultura indígena, o que possibilitou melhores resultados no processo de aculturação dos nativos. O curioso, nessa história, conforme ressalta Carlos (2010), a partir de estudos feitos por Saviani sobre a ‘pedagogia brasílica’ no período do descobrimento, é que uma das estratégias educativas utilizada para facilitar a alfabetização dos nativos foi o uso de imagens, que foi mais eficaz na associação e na assimilação do universo simbólico indígena ao cristão. Nesse caso, ao mesmo tempo em que a imagem, por associação intencional, deliberada e sistematizada, facilitava a aquisição da língua

portuguesa pelo nativo, também exercia o papel de mediar a passagem da concepção de mundo religioso cristão por meio de uma representação visual em que figurava a relação entre os homens e o Deus do Cristianismo católico. Isso significa dizer que o recurso da imagem visual foi eficiente no processo educativo de instrução e de catequização dos nativos.

Ser assimilado à cultura portuguesa implicava viver um novo estilo de vida, pautado numa cosmovisão teocêntrica/monoteísta. Nesse sentido, Paiva (2003, p. 44) informa “[...] que a socialização dos povos nativos brasileiros à cultura grafocêntrica ocorria de um modo desigual, diferente e impositivo, pois permitia o acesso às letras, mais a uns e menos a outros [...]”. À medida que os índios eram catequizados, os jesuítas iam avaliando a aprendizagem e, ao mesmo tempo, restringindo-a. Chegaram até a considerar desnecessário se aprofundar mais na instrução. Ou seja, a educação jesuítica visava, exclusivamente, catequizar para aculturar e dominar a população. No contexto da colonização, os colégios criados se destinavam aos filhos dos nobres. A cultura hegemônica assim o dispunha em conformidade com o modelo de sociedade europeia, classista, hierárquica e desigual.

Parece-nos que esse episódio da história da educação brasileira exemplifica a relevância da educação religiosa, tanto como um acontecimento concreto, merecedor de ser estudado no campo das investigações empreendidas pelas Ciências das Religiões, quanto como uma possibilidade de ser entendida como uma espécie de prática educativa do universo geral da educação, vista como uma prática social específica de socialização do indivíduo. Com efeito, como um modo de existência do fenômeno social e cultural da educação, a prática educativa religiosa conserva um conjunto de temas e problemas próprios, como a questão do ensino religioso, que tem se constituído um ponto de pauta do debate histórico da educação brasileira.

2.3. O Ensino Religioso no Brasil: da colônia aos dias atuais

Ao revisitar a questão da educação religiosa na história da educação brasileira, mais especificamente, no período da Colônia, não só corrobora com a diferença conceitual entre ‘educação religiosa’ e ‘ensino religioso’, como também reconheço que o ‘ensino religioso’ é um gênero da ‘educação religiosa’, ou seja, um modo de existir da ‘educação religiosa’, cuja prática educativa ocorre em espaços determinados, rigorosamente especializados, disciplinados e hierarquizados, e cujo processo intencional, deliberado e sistematizado, percorre o caminho formal e institucional da escola e, conseqüentemente, de seus modos próprios de selecionar, organizar, distribuir e se apropriar do saber religioso historicamente acumulado. É precisamente por isso que o ‘ensino religioso’, como tal, pode ser estudado como um episódio da história da educação religiosa em nosso país.

No contexto da educação religiosa brasileira, pode-se dizer que o ensino religioso teve seu início com a chegada dos jesuítas. Entretanto, diferentemente da ação de instrução e catequese, destinada ao processo de aculturação direta dos nativos, o aparecimento do ensino religioso ocorreu devido à necessidade de qualificar e formar o magistério religioso, que seria responsável pela reprodução da cultura cristã-católica e europeia não somente entre os nativos, mas também entre todos os segmentos da sociedade brasileira emergente.

Para alcançar tal objetivo, os Jesuítas criaram escolas e fundaram colégios e seminários que foram ocupando várias regiões do território. Nas escolas, ensinava-se a ler, a escrever, a contar e a cantar. Podemos identificar essa ação jesuítica na primeira carta ao Brasil, de Manuel da Nóbrega, que afirmou que “[...] o irmão Vicente Rijo ensina a doutrina aos meninos cada dia e também tem escola de ler e escrever [...]” (PAIVA, 2003, p. 42). Nota-se, nessa afirmativa, a importância da escola no contexto colonial, pois ela seria o meio para divulgar a fé cristã católica e preparar novos missionários.

Ao consultar o *Ratio Studiorum*¹⁸, documento que organizava os estudos e o ensino da Companhia de Jesus, vemos que há detalhes sobre como o currículo escolar era sistematizado. Disciplinas como ‘Gramática Média’, ‘Gramática Superior’, ‘Humanidades’ e ‘Retórica’ eram ensinadas pelos Jesuítas. Havia, ainda, as disciplinas Filosofia e Teologia para aqueles que almejavam o sacerdócio. A manutenção do sistema cultural de Portugal era pauta principal para que todo o investimento na educação ocorresse.

Os portugueses colonizadores tinham uma visão unilateral da sociedade. Eles agiam e conduziam as decisões pautados nela, ou seja, olhando e analisando as demais culturas com base na sua. Então, a única forma de manter sua cultura seria impondo-a às demais. Podemos afirmar que a sociedade portuguesa tinha uma estrutura rígida, centrada na hierarquia e fundada na religião. Hierarquia e religião eram princípios inadiáveis no contexto colonial. A busca e a fidelidade a um único Deus e o serviço ao Rei eram os parâmetros das ações sociais. Para os Jesuítas, a implantação dos colégios tinha o caráter de manter a cultura hegemônica. Por essa razão, o ensino objetivava formar alunos para desempenharem, no futuro, o papel de vigilantes culturais.

Para a corte portuguesa, implantar a escola significava divulgar a cultura portuguesa, aderir a ela e, conseqüentemente, sua visão teológica por parte da população. Nesse sentido, para a educação religiosa, o destino e os atos do ser humano devem ser submetidos à vontade de Deus. É aí que tanto a educação religiosa quanto o ensino religioso acabavam por objetivar os atos de submissão e devoção à autoridade eclesiástica. Nesse contexto, os atos são compreendidos como função de um mundo religioso expresso em linguagem religiosa. Partindo desse pressuposto, o

18 Disponível em: <<http://www.bc.edu/sites/libraries/ratio/ratio1599.pdf>>. Acesso em: 27. Ago. 2014

princípio pedagógico é pautado na autoridade hierárquica, na centralização e na uniformidade da aprendizagem. É preciso treinar todos para que possam agir de acordo com o plano divino. Isso justifica a importância da disciplina nesse processo.

Nesse caso, a disciplina é um instrumento de manutenção da ordem, que evita os maus costumes, os vícios, os maus hábitos, a carnalidade, a lascívia e as rebeliões, a leitura de livros que corrompem a virtude “sagrada”, o convívio e a aliança com as más companhias. É o homem visto e retratado como pecador, privado de satisfazer aos desejos da carne, caso contrário, estará condenado eternamente ao inferno. O pecado, aqui, nega a ordem estabelecida, seja pela corte real, seja pela instituição religiosa. Paiva (2003, p. 50) refere que, nesse período, “[...] o pecado tornou-se o princípio negativo orientador da pedagogia jesuítica, que tem como meta avaliar os costumes, em contraposição a qualquer princípio normativo positivo, ou seja, [...] educa-se para não se fazer isto ou aquilo [...]”.

No período colonial, os Jesuítas monopolizaram o ensino regular e fundaram vários colégios visando à formação de religiosos. Ghiraldelli (2003) afirma que, nessa ocasião, nem todos os filhos da elite tinham o objetivo de seguir carreira eclesiástica, mas, em razão de serem os únicos colégios que existiam, os grupos dirigentes ou emergentes da época acabavam submetidos ao ensino de orientação jesuítica. Nota-se que os colégios jesuíticos exerceram forte influência sobre a sociedade e a elite. Eram poucos para a demanda, mas suficientes para estabelecer e fortalecer a aliança entre os donos da terra e os donos das almas. Segundo Ghiraldelli (2003, p. 07), quando “[...] os Jesuítas foram expulsos com a Reforma Pombalina em 1759, eles tinham no Brasil mais de cem estabelecimentos de ensino, considerando os colégios, as residências, as missões, os seminários e as escolas de ler e escrever [...]”.

Com a Reforma Pombalina (1759-1834), o Marquês de Pombal¹⁹ expulsou a Companhia de Jesus de Portugal e do Brasil, o que ocasionou uma série de reformas no sentido de adaptar o novo país e suas colônias ao mundo moderno, tanto do ponto de vista econômico quanto cultural e político. Tratava-se de implantar os ideários do iluminismo que circulavam pela Europa na época. Uma das ideias fundantes do iluminismo consistia em valorizar e empregar sistematicamente a razão como bússola orientadora na resolução dos problemas sociais. Para que esse processo de mudança ocorresse, segundo Carlos (2010, p. 79),

[...] na modernidade emergente, o homem, a razão, o método experimental e a visão de progresso da humanidade reinavam na Europa, em geral, e em Portugal, em particular. Nesse processo histórico de afirmação e fundação da razão científica foi de grande valia as descobertas de Copérnio, Kepler, Newton, Decartes, Bacon e Comte, dentre outros. Um dos efeitos da assunção do homem e da razão como

19 Ghiraldelli (2003) afirma que Sebastião José de Carvalho e Melo, Conde de Oeiras, em seguida, transformado em Marquês de Pombal (1699-1782), foi o primeiro ministro de D. José I.

parâmetro ético, sociológico e epistemológico, gerada pela virada iluminista, foi o de deslocar o eixo da visão medieval, centrada em Deus e na fé, para uma visão que defendia intransigente a possibilidade humana de produzir conhecimentos sobre a natureza e sobre a sociedade, assim como de transformá-la, segundo as necessidades e desejos vigentes em cada época e lugar [...].

Mesmo com todo o fervor promovido pelo processo de mudanças na sociedade brasileira, o ensino continuava nas mãos dos Jesuítas. Todavia, aos poucos, foi emergindo no cenário brasileiro a concepção de ensino público - mantido pelo Estado e voltado para a cidadania. Devido à conjuntura da época, o processo de secularização da sociedade portuguesa provocou fortes impactos no campo da educação, que resultaram em duas reformas: a primeira voltada para o “Estudo de Menores”, e a segunda, a dos “Estudos dos Maiores”. A primeira era centrada na instrução primária e na secundária, e a segunda, na reformulação da Universidade de Coimbra. Segundo Carlos (2010, p. 80), a instrução primária foi desencadeada com o alvará de 28 de junho de 1759, e a dos Estudos Maiores foi realizada a partir da Lei de 06 de setembro de 1772.

Ressalte-se, contudo, que, somente a partir de 1759, o Estado assumiu a educação, tanto em Portugal quanto no Brasil, de modo a realizar concursos e verificar a literatura que deveria ser censurada. Carlos (2010) e Ghiraldelli (2003) assinalam que, com a reforma dos Estudos Menores, o sistema de ensino da época se organizava baseado nas aulas régias, que eram compostas por aulas das primeiras letras, que visavam à aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, e pelas aulas de humanidades, que se organizavam em torno de um currículo composto pelas cadeiras e/ou disciplinas Latim, Grego, Hebraico, Retórica e Filosofia²⁰.

Outro momento marcante para o ensino brasileiro ocorreu em 1807, quando Portugal foi invadido pelas tropas napoleônicas, e a corte portuguesa se deslocou para o Brasil sob a escolta e a proteção dos ingleses. Com D. João VI no Rio de Janeiro, o Brasil passou a ser sede do reinado português. Nessa época, tanto havia cursos profissionalizantes em nível médio quanto em nível superior. Em 1808, surgiram vários cursos importantes, como o Curso de Cirurgia da Bahia e o Curso de Cirurgia e Anatomia do Rio de Janeiro. Porém, como assevera Cury (1986, p. 13), mesmo com todos os avanços e a tentativa de separar o Estado do Clero, nesse período,

[...] o Império proclamou-se oficialmente católico com a constituição de 1824. Isso demonstra que nem mesmo os conflitos da questão religiosa conseguiu romper esses vínculos. Mas é preciso destacar que a Igreja Católica era mais um aparelho de Estado do que ligada com a Santa Sé. A presença da Igreja nas instituições de beneficência e educação, na verdade era toda mantida pelo Estado através da instituição do Padroado [...]

20 Mais detalhes sobre o currículo escolar da época, ver: CARLOS, Erenildo João; DUARTE, Cláudia Costa. A formação do educador de jovens e adultos: descompasso entre o discurso do reconhecimento político e a produção acadêmica. In: DINIZ, Adriana Valéria Santos; SCOCUGLIA, Afonso Celso; PRESTES, Emília da Trindade. (Orgs.). **Aprendizagem ao longo da vida e a Educação de Jovens e Adultos**: possibilidades e contribuições ao debate. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB: 2010. p. 75- 92.

Com o advento do Regime Republicano no Brasil – Primeira República (1889 -1930) e Segunda República (1930 – 1937) - mais especificamente, com o Decreto 119-A, de janeiro de 1890 e confirmada com a Constituição de 1891²¹, o Estado rompeu oficialmente com a Igreja, que se proclamou leiga. Tal interpretação foi decorrente dos princípios de Augusto Comte e resultado dos ideários da Revolução Francesa, que tomou como princípio a liberdade religiosa e a “neutralidade escolar”, entendida como ausência de qualquer manifestação religiosa na educação formal. Foi assim que surgiu a expressão “Ensino leigo”.

O triunfo das ideias liberais foi divulgado e aceito pelos legisladores do Período Republicano e ocasionou no ensino irreligioso, ateu, laico, ou seja, sem a presença de elementos, símbolos, dogmas, teologias e/ou ritos oriundos das crenças, seja de professores, gestores e alunos que frequentavam as escolas estatais. Isso denota que, do ponto de vista da história do Catolicismo no Brasil, termina a fase legalista e inicia a da independência entre a sociedade religiosa e a sociedade civil. Junqueira (2007, p. 18), ao tratar da escola pública e do ensino laico, nesse período, ressalta:

[...] A escola pública, na perspectiva do ensino laico, desprovida de seu caráter sacral, foi condenada explicitamente pelos membros da hierarquia eclesiástica católica. Esses afirmavam que a igreja católica não aprovava as escolas nas quais se havia suprimido todo o ensino da doutrina cristã [...].

Devido à conjuntura da época, o Estado Brasileiro, cada vez mais, consolidava seu posicionamento contrário ao ensino religioso, tendo em vista uma educação moderna, fundamentada nos princípios iluministas, no cientificismo e no laicismo, lançando as sementes para o fortalecimento do ensino público no Brasil.

Alguns fatores contribuíram para manter a laicidade da educação no Brasil. Inicialmente, o processo de urbanização do país demandou a formação de profissionais capacitados para o mercado de trabalho. Para tanto, eles dependiam de certa escolarização. Então, a escola aliou-se à nova sociedade. Ghiraldelli (2003) afirma que, na ocasião, surgiram dois movimentos importantes no campo da educação: o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”. O primeiro tinha um caráter quantitativo, enquanto o segundo, qualitativo. O primeiro lutava pela abertura de escolas, e o segundo se preocupava e se ocupava com os conteúdos do ensino. Tais movimentos foram marcantes no período da Primeira República. Ressalte-se, todavia, que, como já foi mencionado, a luta pela laicidade estatal, em geral, e da educação formal, em particular, não foi vista com bons olhos pela Igreja e por seus líderes eclesiásticos durante a terceira década do Regime Republicano. Então, foi aberta oposição com uma Carta Pastoral (1916) de D. Sebastião Leme²²,

21 Sobre o Decreto 119- A, consultar os Art. 1 e 4; e sobre a Constituição de 1891, o Art., 72.

22 Jorge Nagle, em seu livro, *Educação e sociedade na primeira República*, apresenta o nome do cardeal de D.

líder da Igreja Católica, que iniciou todo um debate que visava preservar o poder da instituição religiosa na sociedade brasileira. Segundo Cury (1986, p. 14), D. Leme declarou a seguinte ordem argumentativa e discursiva sobre “problemática” vigente:

[...] a subsistência do catolicismo na sociedade brasileira e a tese de religião própria do ‘caráter nacional’ entranhada na terra, no povo, nas elites, reivindica o retorno de certos privilégios como o ensino religioso e reconhecimento da parte do Estado como ‘nação católica’. Também propõe a formação de uma elite capaz de exercer influências na recristianização das elites, atacadas pelos males da civilização burguesa e liberal, e na mobilização dos leigos em favor das teses católicas [...].

D. Sebastião Leme tinha a intenção de recristianizar a nação, através dos ensinamentos da igreja, e assegurar o reconhecimento do poder eclesiástico. Cury (1986, p.16) diz que esse reconhecimento se daria mediante a participação da Igreja no poder civil ou através de ‘Concordatas’ e/ou união oficial. “[...] Tal acordo possibilitaria a reintrodução do ensino religioso nas escolas, a assistência religiosa aos quadros militares, a subvenção oficial, através de verbas, e a atuação no meio operário [...]”. Assim se pretendia criar uma relação harmoniosa entre os valores da sociedade capitalista e os valores religiosos, impedindo a infiltração dos ideários positivistas e da revolução socialista. Tal aliança traria benefícios tanto para a sociedade burguesa capitalista quanto para a elite eclesiástica. Para o Estado, a igreja se aliaria à coesão de pacto e à luta anticomunista. Porém, para a igreja, desejosa de se manter no poder, não havia interesse em um Estado secular positivista. Como estratégia para manter essa aliança entre a Igreja e o Estado, Ghiraldelli (p. 54) assevera:

[...] O cardeal D. Leme, sabendo que a formação superior no Brasil era tendenciosamente agnóstica, e tendo compreensão aguda sobre a importância da formação de intelectuais católicos capazes de manter-se na militância sócio-política-pedagógica eficaz, incentivou uma série de iniciativas culturais, organizativas e políticas ligadas a igreja. Deu cobertura a Jackson de Figueiredo e Alceu Amoroso Lima no Centro D. Vital e, a partir daí, teve participação fundamental na formação da Confederação Católica Brasileira de Educação (1935), no Instituto Católico de Estudos Superiores (1932), na Ação Católica (1935) e outros organismos [...].

Nota-se que, gradativamente, a Igreja católica se armava com os instrumentos necessários para atuar de forma mais decidida na sociedade. Jorge Nagle (2001), em seu livro, *Educação e sociedade na Primeira República*, destaca que as primeiras reivindicações com maior amplitude surgiram entre 1924 e 1926, quando foi revisada a Constituição de 1891. Nesse processo, a igreja entendeu que a conjuntura era favorável e sugeriu algumas modificações. Duas ementas foram apresentadas como projeto de revisão constitucional. As modificações reivindicadas pela Igreja

apresentadas por Nagle (2001, p. 87) foram:

[...] a primeira, chamada de ‘emendas religiosas’, prescrevia as seguintes modificações no parágrafo 6 do art. 72, nos seguintes termos: Conquanto leigo, o ensino com caráter obrigatório, ministrado nas escolas oficiais, não exclui da mesma o ensino religioso facultativo. A segunda determinava alteração do disposto no parágrafo 7 do art. 72, nos seguintes termos: conquanto reconheça que a igreja católica é a religião do povo brasileiro, em sua quase totalidade, nenhum culto ou igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência ou aliança com o Governo da União ou os Estados [...].

Muitas foram as divergências de opinião. Enquanto a igreja católica argumentava que representava a maioria da população brasileira e era a legítima vontade da alma nacional, os não católicos e/ou ateus, céticos e agnósticos contra-argumentavam que tais emendas feriam a liberdade religiosa e a laicidade estatal, o que poderia desencadear mais discórdias na sociedade e negar os ideais republicanos de liberdade, igualdade e fraternidade. Devido aos protestos que provocaram, as emendas não foram aprovadas. Essa foi a primeira fase da história na luta dos católicos, com o objetivo de modificar e/ou solapar as bases do agnosticismo e do laicismo do Regime Republicano. Para Teixeira (2007, p. 18), “[...] embora o episcopado brasileiro resistisse à perda de espaços no novo sistema, o governo republicano deixava plena liberdade para que a instituição eclesiástica se expandisse e se fortalecesse [...]”. A Constituição de 1891, em seu Art. 72, garantia:

[...] Todos os indivíduos e confissões religiosas podem exercer pública e livremente o seu culto, associando-se para esse fim e adquirindo bens, observadas as disposições do direito comum. Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos. Nenhum culto ou igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência ou aliança com o governo da União, ou dos Estados [...].

A Igreja, no entanto, não contava que a educação brasileira passaria por reformas devido ao fato de grande parte da população marginalizada no Brasil ser analfabeta. A superação do analfabetismo significava uma abertura para os países desenvolvidos. Essa problemática, no campo da educação brasileira, fez brotarem, em meio ao deserto, novas forças sociais que resultaram em um intenso “entusiasmo pela educação” (NAGLE, 2001), sucedido, depois, pelo “otimismo pedagógico”, que foi ganhando forma na necessidade de se promoverem reformas no sistema educacional brasileiro. Mas não há como negar a capacidade da igreja de aproveitar as possibilidades históricas no campo político-social para se beneficiar. Em meio a tal conjuntura, contando com o apoio de Francisco Campos²³, a igreja conseguiu que o decreto de abril de 1931 fosse aprovado, visando institucionalizar o ensino de religião facultativo na rede escolar pública. Novamente o decreto provocou a reação de intelectuais laicos e foi uma das centelhas responsável pelo início de uma polêmica no campo pedagógico que requereu esforços dos pensadores da década

23 Ministro do Ministério da Educação e Saúde Pública.

de 30. Mas, com a Constituição de 1934, a igreja católica foi oficialmente reconhecida. Sobre isso, Cury (1986, p. 18) afirma: “[...] a partir daí, a igreja preencheu funções cabíveis ao Estado, dar-lhe-á apoio especialmente no setor trabalhista através dos ‘Círculos Operários’ e, em troca, o Estado apoiaria, sempre que possível, dentro do jogo de compromissos que caracterizou o regime [...]”.

Ainda no ano de 1932, um movimento que gerou impactos na educação brasileira e que representou ameaça para os católicos da época foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), um movimento influenciado pelo pensamento de Dewey, que partia do pressuposto de que a escola teria que ser democrática²⁴, aberta a todos os indivíduos, internamente reorganizada e profissionalizada. Uma escola acessível a todas as classes sociais, ou seja, igualmente para todos, como um instrumento capaz de reconstruir a sociedade. Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho foram os signatários e divulgadores do movimento no Brasil. Segundo Ghiraldelli (1957, p. 51), Anísio Teixeira enfatizou a relação entre a democracia e a educação no mundo moderno; Fernando de Azevedo destacou a ideia da Escola Ativa e/ou Nova como vocacional, e Lourenço Filho criou testes para hierarquizar as vocações e salientou o papel social da escola.

Esse momento histórico, na verdade, contribuiu para o avanço das ideias escolanovistas, que se alicerçavam nos ideários do liberalismo. Para Cury (1986; 1945), Nagle (2001) e Ghiraldelli (2003), além dos aspectos da democratização do ensino, da preparação profissional, da psicologização e da administração pedagógica da escola, outro ponto crucial foi a defesa do iminente papel do Estado na condução do processo de escolarização no Brasil. Assim, o laicismo, o poder Estatal e a democratização educacional eram princípios defendidos pelos adeptos da Escola Nova.

Dentro desse arranjo, nota-se que a posição dos pioneiros da Escola Nova é mais progressista do que a posição conservadora da Igreja Católica. A proposta escolanovista, de certa forma, abria para as classes populares mais oportunidades de acesso à escola, enquanto a ideologia católica, segundo Teixeira (1977, p. 205), “[...] representava a continuidade e manutenção da política educacional de caráter oligárquico, na medida em que defendia a escola privada [...]”. Esses dois posicionamentos foram fundamentais para a defesa do modelo de escola democrática e laica. Isso confirmava a aceitação do ideário escolanovista e a ruptura com a visão de mundo católico-medieval na educação nacional. Em meio às mudanças provocadas pelo manifesto dos pioneiros, Augusto de Lima e Leonel Franca se destacaram por defender os interesses da igreja. O texto de Leonel da Franca sobre ensino religioso foi inserido na Constituição de 1934, quando o ensino religioso era facultativo e obrigatório para as escolas. Todavia, somente em 1937, tornou-se

²⁴ Essa escola teria como pano de fundo uma sociedade democrática. Anísio Teixeira (1977, p. 24), em seu livro “Educação e o mundo moderno”, define a sociedade democrática como uma sociedade em que haja o máximo de participação dos indivíduos entre si e entre os diferentes grupos sociais, em que se subdivide a sociedade complexa, diversificada e múltipla em que se vem transformando a associação humana.

efetivamente facultativo.

Já com a promulgação da Constituição Brasileira de 1946, estabeleceu-se o regime democrático no país. Segundo Junqueira (2007, p. 26 – 27), essa Carta Magna trouxe, em seu bojo, alguns princípios que passaram a nortear a educação, a saber: “[...] o direito de educação para todos, com o primário obrigatório, a assistência aos estudantes e a gratuidade do ensino oficial para todos no nível primário e, nos níveis ulteriores, para quantos provassem falta ou insuficiência de meios [...]”. Todavia, Junqueira (2007) destaca que tais princípios foram suprimidos com a Carta Ditatorial de 1967, que garantia a todos os brasileiros assistência religiosa de caráter proselitista às forças armadas, a estabelecimentos de internação coletiva e a todos os que a solicitassem. Essa foi a forma com que o governo, no período da ditadura militar, conseguiu o apoio da igreja católica e de seus adeptos. Por fim, a atual Constituição de 1988, em seu Art. 5 garante que

[...] todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, a liberdade, a igualdade, a segurança e a propriedade, nos termos seguintes: VI - e inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e as suas liturgias; VII – e assegurada, nos termos da lei, a prestação de assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva; VIII – ninguém será privado de direitos por motivos de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei [...].

Nota-se que a problemática do ensino religioso, expressa nas Constituições de 1946, 1967 e 1988, ratifica a separação da Igreja do Estado. O estabelecimento da neutralidade do Estado frente à Igreja ocasionou a liberdade de pensamento e religiosa. O Estado Democrático de Direito rompeu com o modelo teocrático e garantiu a liberdade e a diversidade religiosa na sociedade. Tal liberdade está vinculada à liberdade de pensamento, de expressão e de culto, o que não significa que as teologias influenciavam as decisões no âmbito estatal. Nesse sentido, a escola manter-se-ia isenta de qualquer forma de proselitismo religioso e só poderia ofertar a disciplina Ensino Religioso de caráter facultativo e com visão pluralista, que abrangia todas as expressões religiosas vigentes no Brasil.

Desde o Século XIX, tem havido uma aposta generalizada em que o avanço da sociedade industrial traria o fim da religião. Marx, Freud e Weber, juntamente com inúmeros antropólogos, sociólogos, historiadores e psicólogos influenciados pelo trabalho deles, esperaram que a crença religiosa fosse definhar à luz da modernidade. Hoje se constata que isso não aconteceu. A religiosidade e a espiritualidade continuam sendo um dos aspectos importantes da vida humana em pleno Século XXI, atribuindo-lhe sentido e significado. Embora a maior parte das sociedades modernas tenha se tornado predominantemente secular, as religiões ortodoxas florescem em todo o

mundo em desenvolvimento. Com efeito, a humanidade parece estar tornando-se propositalmente mais religiosa.

Apesar da separação explícita entre Estado e Igreja, determinada pelo princípio da laicidade estatal e pelo nível de crenças religiosas no mundo, em geral, e no Brasil, em particular, o discurso religioso tem investido na manutenção do pensamento teocrático, devido a esse investimento e ao fato de que expressões como pluralismo religioso, ecumenismo e diversidade religiosa foram ocupando lugar nos discursos de sociólogos, antropólogos, teólogos e cientistas da religião. O discurso pluralista e o ecumênico têm permeado a nova proposta de Ensino Religioso no Brasil, que retornou com força na Educação Básica (Ensino Fundamental) e no Ensino Superior. Cursos de graduação e de pós-graduação, que antes só eram promovidos por faculdades privadas, hoje são ofertados por universidades públicas. Isso demonstra que o fenômeno religioso, tão forte e presente na cultura brasileira, não conseguiu ser ofuscado pela modernidade, hoje é objeto de estudo nas academias e faz parte do conteúdo programático do currículo da Educação Básica.

Com a atual Constituição Federal e com a LDB/96, temos um fundamento legal para oferecer a disciplina ‘Ensino Religioso’ na Educação Básica, que é obrigatória para as escolas, porém de matrícula facultativa. Tal ordenamento jurídico resultou na construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso, definido pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), que objetiva refletir e discutir sobre o fenômeno religioso sob o prisma da liberdade e da diversidade religiosa na sociedade brasileira. Todavia, conforme assinala Passos (2007, p. 72 – 73), a disciplina Ensino Religioso

[...] é uma temática estranha ao currículo escolar, exceção entre as demais áreas de conhecimento, e sobre a qual os sistemas de ensino não se responsabilizam de pleno direito como no caso das demais ciências/disciplinas ensinadas nas escolas. O ensino religioso só poderá adquirir cidadania epistemológica e política a partir desse caminho que se inicia na comunidade acadêmica. Como ocorre com os demais campos de estudos, a universidade é o útero natural onde ele poderá ser gestado e ganhar maturidade epistêmica, pedagógica e política, do contrário ficará preso e estagnado em arranjos politicamente interessantes para os poderes civil e religioso [...].

Isso significa dizer que a elaboração e a definição dos conteúdos para a disciplina ER devem ser de responsabilidade do Curso de Ciências das Religiões ofertado pelas Academias, o que dá uma base epistemológica e metodológica própria e evita o controle e o domínio das instituições religiosas e, conseqüentemente, práticas educativas de caráter proselitista.

Para finalizar, considerando a LDB/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso organizado pelo FONAPER, tanto o conteúdo disciplinar quanto o livro didático são pensados e sistematizados. É justamente sobre a especificidade do livro didático que pretendo dialogar mais adiante, porquanto seu conceito é atrelado à trajetória no Brasil, para, depois, tratar da

especificidade do objeto da presente pesquisa: o imaginário presente na imagem no livro didático para o ensino religioso.

Hoje, há um entendimento razoável de que a questão do ensino religioso, em espaços públicos como a escola, deve assumir como parâmetro de orientação teórico-prática o viés da diversidade cultural-religiosa, ao invés de seguir o caminho proselitista, sectário e teológico proposto, enunciado e defendido por essa ou aquela vertente religiosa, ou esse e aquele indivíduo. Isso porque, nas diversas manifestações culturais da humanidade, identificam-se crenças, concepções de vida e tradições religiosas ou não religiosas que acabam por influenciar a organização dos grupos sociais, o que resulta na definição da subjetividade dos indivíduos.

A questão da fé e do sagrado fica restrita às religiões e à consciência de seus seguidores. Nos espaços públicos, a religião aparece como um, entre os múltiplos fenômenos culturais que integram a produção humana. Nesse sentido, abordar a questão religiosa pressupõe considerá-la como tal e em sua diversidade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER) são organizados em torno de eixos temáticos organizadores do conteúdo disciplinar, que também é considerado como critério para a elaboração dos livros didáticos para o Ensino Religioso. Os eixos são: ‘Culturas e Religiões’, ‘Escrituras Sagradas’, ‘Teologias’, ‘Ritos’ e ‘Ethos’. No Eixo ‘Cultura e Religiões’, o documento coloca o fenômeno religioso como pressuposto para o estudo entre ‘tradição religiosa e ética’, ‘teodiceia’, ‘tradição religiosa natural e revelada’, ‘diferença e destino do homem nas diferentes culturas’. Nota-se que o aspecto cultural é ponto de partida para se pensar e entender o fenômeno religioso presente nos diferentes grupos religiosos. Visando superar o ensino de caráter proselitista, confessional e catequético, o conteúdo desse eixo se relaciona com outros campos do conhecimento, como a Sociologia, a Filosofia, a História e a Psicologia. O eixo ‘Culturas e Religiões’ serve de fundamento para os demais. Os eixos ‘Escrituras Sagradas’, ‘Teologias’, ‘Ritos’ e ‘Ethos’ são influenciados pela concepção de fenômeno religioso atrelado à ideia de cultura. É a partir dessa compreensão que as ‘Escrituras Sagradas’ (Bíblia, Githa, Alcorão, etc.), as divergentes ‘Teologias’, os ‘Rituais’ e o ‘Ethos’ (valores morais, alteridade e limites) servem de parâmetros para nortear o ensino da disciplina, a formação docente e a elaboração dos livros didáticos.

Do exposto, vê-se que não é função do Ensino Religioso ofertar aos educandos a adesão de vivências de certas práticas religiosas, como princípios de conduta religiosa e confessional, já que eles sempre são propriedade de determinada religião. Para evitar essa problemática, os PCNER colocam a diversidade cultural como parâmetro na organização dos conteúdos curriculares da disciplina ‘Ensino Religioso’. O documento entende que “[...] à escola compete promover aos educandos oportunidades de se tornarem capazes de entender os momentos específicos das diversas

culturas, cujo substrato religioso colabora profundamente com a autêntica cidadania [...]”.

Dando sequência a escavação investigativa, adentrarei no próximo capítulo, no mundo do livro, visando compreender seu processo de elaboração e de confecção ao longo da história. Esse artefato culturalmente produzido foi o pontapé inicial para que o livro didático ganhasse materialidade na educação escolar. Desde seu surgimento, ele é considerado por investigadores como Freitag (1989) e Bitencourt (2008a, 2008b) como mediador da proposta curricular, portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. É nesse livro-fonte que será analisado a presença das imagens em sua estrutura e configuração. Para tanto, conheçamos um pouco de sua trajetória.

CAPÍTULO III: O LIVRO DIDÁTICO

[...] Os livros didáticos não são apenas instrumentos pedagógicos: são também produtos de grupos sociais que procuram, por intermédio deles, perpetuar suas identidades, seus valores, suas tradições, suas culturas [...]. (Alain Choppin, 2004, p. 69)



Fonte: Imagem montada pela pesquisadora

O livro didático é assunto polêmico, pois gera posições divergentes entre professores, alunos e pesquisadores. Os principais consumidores de livros didáticos - professores e alunos - divergem na avaliação do papel exercido por ele na escola. Há professores que consideram o livro didático como um obstáculo para o aprendizado e um instrumento de trabalho que pode ser descartado em sala de aula. Para outros, ele é fundamental para o planejamento pedagógico, por conter conteúdos curriculares necessários à aprendizagem dos alunos e ser um facilitador do trabalho docente. Independentemente das opiniões sobre o livro didático, uma coisa é certa: ele tem sido utilizado pelo professor, mesmo que não seja na sala de aula, para preparar “suas aulas”, em todos os níveis da escolarização, para planejar o ano letivo, sistematizar os conteúdos escolares ou, simplesmente, como referencial na elaboração dos exercícios ou atividades.

Devido às divergências, às inquietações e às problemáticas sobre o livro didático, várias produções e pesquisas sobre esse tema se destacaram. Ele foi e continua sendo, como recurso operacional das propostas pedagógicas de ensino-aprendizagem, objeto de estudo de vários estudiosos no Brasil. Nosela (1981), por exemplo, ocupou-se em identificar a ideologia subjacente nos livros didáticos; Freitag e colaboradores (1993) fizeram o estado da arte do livro didático no Brasil, desde o Estado Novo até a Nova República, e Bittencourt (2008b), na escrita de sua tese (1993), fez da história do livro didático escolar brasileiro seu objeto de estudo.

Em meu caso, a investigação do livro didático apareceu desde a Graduação, passando pela Especialização e, agora, no Mestrado. Até agora, não investiguei a história ou o conteúdo presente nos livros didáticos, mas a imagem que eles contêm. Todavia, como já referido, esta pesquisa terá as imagens impressas no livro didático de Ensino Religioso como fonte para investigar o imaginário religioso. Antes, porém, será feita, neste capítulo, uma breve discussão sobre o aparecimento do livro, seguido da especificidade do livro didático, para situar historicamente o leitor. Na sequência, trataremos do livro didático voltado para o Ensino Religioso.

3.1. O aparecimento e a constituição do livro

O livro surgiu juntamente com a escrita, mas, antes dela, a imagem foi o símbolo através do qual os seres humanos se comunicavam. Essas imagens-símbolos evoluíram e se tornaram diversos sistemas de escrita²⁵. Posteriormente, a escrita aproximou-se da linguagem e chegou aos sinais fonéticos. Depois, passou pelo sistema silábico e, por fim, chegou às escritas consonânticas, que se desenvolveram, inicialmente, no Oriente Médio, para só então chegar ao alfabeto, na Fenícia, desde o Século XVI ou XV a.C.

²⁵ Cuneiformes sumérios, depois, mesopotâmios, hieróglifos egípcios, creto-minoicos, hititas, caracteres chineses e ideogramas. É no estágio dos ideogramas em que as representações não sugerem apenas objetos, mas também ideias abstratas.

Só no Século IX a.C. foi que os gregos adotaram o alfabeto da Fenícia e acrescentaram-lhe as vogais. Sua escrita é disposta da esquerda para a direita. Foi a partir desse alfabeto que se originaram o alfabeto latino e o moderno. Labarre (1981, p. 07-08) refere que “o aparecimento do livro está ligado aos suportes da escrita e que o mais antigo livro parece ser de pedra, desde as pictografias rupestres até as estelas e inscrições do antigo Oriente e da Antiguidade Clássica”. Todavia, apesar de o autor reconhecer que essa técnica de registrar em pedras os acontecimentos das sociedades tem um valor documental, ela não se configurava, ainda, como um livro, mas que a madeira foi o primeiro suporte dos verdadeiros livros.

As palavras que deram origem e que designaram o termo livro vêm do grego, *biblos*, e do latim, *líber*. Ambas, em seu sentido primário, trazem a ideia de casca de árvores. Esse mesmo sentido é encontrado na China, onde o livro era construído em tábuas de madeira ou de bambu. Isso sinaliza que, nos primórdios, os povos que forjaram essas palavras demonstram que esses materiais (madeira, bambu) foram os primeiros suportes para a confecção do livro. Além desses elementos, a ideia de livro está vinculada a sua edição, ao desejo de difundi-lo e de conservá-lo, diferenciando-o dos documentos de arquivo.

Mesmo com o avanço em relação à confecção e à produção do livro, em diversos suportes²⁶ ou formas, Escolar (1977, p. 09) diz que “[...] o papiro, denominado de volume²⁷, foi a forma do livro mais usado na Antiguidade Clássica por todos os povos, principalmente entre os gregos e os romanos [...]”, independentemente de outros formatos, como as tabuinhas cobertas de cera e o código de pergaminho. Esse tipo de produção, tanto nos rolos de papiro quanto nas tabuinhas de argila, configurou-se como um tipo de livro por mais de dois mil anos. Os conteúdos veiculados nessas produções eram conjuros, poemas religiosos, normas jurídicas, tratados e narrações históricas, atos administrativos e comerciais, rudimentares conhecimentos médicos, agrícolas e astronômicos. Porém, esse epítome não adivinha exclusivamente dos povos gregos, mas também dos sumérios, dos acádios, dos hititas, dos assírios, dos romanos e de outros.

No Século III a.C.²⁸, o pergaminho começou a ser usado na confecção de livros. Era feito com pele curtida de animais. Labarre (1981, p. 10) descreve esse tipo de material como “[...]”

²⁶ Argila, usada na Mesopotâmia; os tecidos (principalmente a seda), os ossos, as carapaças e o bronze, entre os chineses; em conchas, fragmentos de cerâmica, os óstracas, entre os povos semitas e gregos; folhas de palmeiras, nas Índias. Além desses, o tijolo, o marfim, a ardósia e os metais diversos. (1981.p, 08)

²⁷ Em seu livro, ‘História do livro em cinco mil palavras’, Escolar (1977) afirma que o volumen era uma longa tira enrolável, ou seja, um rolo de lâminas de papiro, presas umas nas outras pelos lados, e onde largas colunas, escritas em um único lado, equivaliam às atuais páginas.

²⁸ Para Escolar (1977, p. 13), esse tipo de produção iniciou-se na cidade de Pérgamo, durante o imenso império de Alexandre Magno. Nesse mesmo período, havia a famosa Biblioteca de Alexandria, onde ocorria a difusão comercial, desempenhando, assim, um papel capital na transmissão dos textos. Labarre (1981, p.10) complementa afirmando que o “Pérgamo foi um importante centro de fabricação desse novo material, que, em latim, era chamado de *pergamineum*. Utilizavam-se peles de carneiro, bezerro, cabras, bode, até mesmo de jumento ou antílopes, e submetiam-nas a uma preparação cujas modalidades pouco variavam até à Idade Média”.

simultaneamente, mais sólido e mais flexível que o papiro e permitia que se raspasse e apagasse [...]”. Todavia, apesar desse avanço, só no Século IV foi que o papiro foi suplantado e deu lugar ao pergaminho.

Quanto ao papel, foi inventado pelos chineses, substituiu o pergaminho e tornou-se o instrumento fundamental do desenvolvimento humano. Apesar de ser descoberto na China, seus primeiros conquistadores foram os árabes, que o introduziram no mundo islâmico. Seu acesso à Europa cristã só aconteceu nos últimos anos da Idade Média. A resistência desse país a esse novo material era devido a sua fragilidade, porém sua criação gerou o desenvolvimento cultural, com a criação de enormes bibliotecas nos países mulçumanos. Apesar da fragilidade apontada pelos gregos, o papel potencializou a proliferação de textos, contribuiu para o avanço do ensino e da pesquisa e para um crescimento considerável no campo da Medicina, da Teologia, da Astronomia, da Filosofia, da História, da Geografia e na produção de textos de caráter narrativo e poético. Além disso, fomentou a secularização da cultura e o desenvolvimento das Universidades na Europa cristã.

Essas mudanças aconteceram porque o papel era um material de mais acesso e por ser mais barato do que o pergaminho²⁹. Como afirma Escolar (1977, p.20), a “[...] generalização do papel provocou o incremento do livro, passando a ser copiado agora pelos próprios estudantes universitários ou por profissionais, o que deu lugar a um comércio de livro muito ativo [...]”. O autor acrescenta que o comércio de livros se expandiu com a criação da imprensa no Século XV, na cidade de Mogúncia, graças à iniciativa de Gutemberg, que facilitou a reprodução e a divulgação do livro e libertou-o da cópia manuscrita.

No Brasil, o livro começou a ser produzido em 1808, quando D. João VI chegou ao Rio de Janeiro e criou a primeira imprensa brasileira. Todos os equipamentos eram oriundos de Portugal, da Imprensa Régia³⁰. Criou também o núcleo do acervo que, posteriormente, passou a ser a Biblioteca Nacional. Inicialmente, teve a impressão de documentos oficiais e publicação de alguns ensaios e livros de moral. Segundo Lindoso (2004, p.56), a “[...] impressão de livros só veio a acontecer comercialmente bem mais tarde. Até o final do século, a maior parte dos livros editados no Brasil era feita em Portugal ou em Paris [...]”. No Império, as editoras se concentravam no Rio de Janeiro e em São Paulo, devido às poucas condições econômicas e tecnológicas necessárias à produção de livros em outros lugares. Tanto o atraso tecnológico na produção de papel quanto as tarifas alfandegárias desestimulavam a fabricação local.

No Brasil, a produção de livros por autores locais ocorreu através do francês Garnier, que se tornou o mais importante editor brasileiro do Século XIX. O tino comercial desse visionário o

²⁹ Para saber mais detalhes sobre o aparecimento do papel, ler: LABARRE, Albert. História do Livro. Trad. Maria Armanda Torres e Abreu. São Paulo: Editora Cultrix. INL. 1981, p. 32.

³⁰ Razzine (2005, p.100), ao tratar da Imprensa Régia, declara que ela, posteriormente, foi denominada de Imprensa Nacional.

ajudava a escolher os autores para publicarem livros em sua editora. José de Alencar e Machado de Assis foram os mais importantes autores que compuseram sua equipe. Nas publicações editadas por Garnier, não havia somente romances e poesias, mas também livros escolares. Ele foi o primeiro a investir em livros voltados para a educação. Entretanto, foi Francisco Alves o primeiro editor brasileiro a fazer dos livros escolares a base fundamental do seu negócio. Sua política era de produzi-los com preços baixos. Sua livraria foi fundada em 1854, na cidade do Rio de Janeiro, e se expandiu por São Paulo, em 1894, e Belo Horizonte, em 1910³¹.

Sobre a nacionalização do livro e seu desenvolvimento, no que tange às produções de manuais didáticos no Brasil, tanto Hallewel (1985, p. 206-211) como Lindoso (2004 p.63) estabelecem uma vinculação entre o desenvolvimento editorial no país com o avanço no campo educacional. Francisco manteve a linha de trabalho do tio, ampliando-a com a inclusão de material didático para a escola primária e desenvolvendo a parte editorial. Os livros didáticos proporcionam uma linha de vendas segura e permanente e dão ao editor nacional uma vantagem sobre os competidores estrangeiros, cujos produtos jamais podem adaptar-se tão bem às condições e aos currículos locais. Por essa razão, Baptiste Garnier já havia começado a publicar livros didáticos, mas Francisco Alves foi o primeiro editor brasileiro a fazer disso o principal esteio de seu negócio.

[...] As tendências que marcarão a edição brasileira nas décadas seguintes são: a primeira e mais importante é a estreita relação entre o desenvolvimento da indústria editorial e o crescimento da rede de escolas e do número de estudantes [...]. (LINDOSO, 2004, p 63-64)

Ao esboçar os aspectos relevantes da trajetória do livro no Brasil, Razzine (2005, p. 100) assinala que, no Século XX, a expansão da escola pública e os novos modos de ler passaram a definir e a criar demandas para a produção de livros didáticos. Falaremos sobre isso mais adiante.

3.2. A especificidade do livro didático

A educação tem sido alvo, em nosso país, de inúmeras discussões e debates que geraram todo um ordenamento jurídico, visando melhorar o processo de ensino-aprendizagem. É nesse contexto em que o livro didático se apresenta como um fator crucial na área educacional, uma vez que ele é utilizado pelas escolas brasileiras - públicas e privadas - tanto na zona urbana quanto na rural, e vem alcançando um considerável número de professores e alunos. Isso sinaliza que o livro didático está presente cotidianamente na sala de aula e se constitui um dos elementos básicos no planejamento do trabalho docente.

Bittencourt (2008, p. 28-29a) refere que o livro didático emerge no cenário brasileiro, no final do Século XVIII, para oferecer suporte à formação dos professores e assegurar-lhes o domínio

³¹ Consultar Hallewell, 1982; Lindoso, 2004; Razzini, 2005; Bittencourt, 2008.

de um conteúdo básico a ser transmitido. Ele continuou sendo utilizado no Século XIX como o principal instrumento de trabalho dos professores e dos alunos como depositário dos saberes provenientes das diferentes disciplinas escolares. É por seu intermédio que são “passados” os conhecimentos e as técnicas considerados fundamentais em uma dada sociedade, os quais são vinculados aos valores, às ideologias, à cultura, à economia e à política de determinada época. Quanto a isso, Bittencourt (2008, p.72b) afirma que o livro didático é um importante “[..] portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura [...]”.

Quanto ao aspecto ideológico, alguns estudos, a partir de 1980, ganharam visibilidade no âmbito nacional através de Freitag e colaboradores (1993), Lourdes e Nosella (1981)³², Bonazzi e Eco (1980)³³ e Molina (1988), que analisaram as ideologias subjacentes nos livros didáticos, evidenciando a presença nesses materiais de valores oriundos das classes dominantes, que se contrapunham à realidade concreta da grande massa da sociedade brasileira - as classes populares.

Além de mediador da proposta curricular oficial e dos aspectos ideológicos, outra característica do livro didático é seu caráter pedagógico. Ele é pensado e estruturado em torno da apresentação não apenas dos conteúdos curriculares, mas também de um conjunto de atividades objetivas para fixar esses conteúdos, incluindo questionários, exercícios e estratégias de trabalho e metodologias de ensino, visando poupar o professor do “exaustivo” trabalho de planejar suas aulas. Claudino Gilz (2009, p. 22), em seu estudo sobre o livro didático na formação do professor de Ensino Religioso, assinala que o livro didático é um

[...] instrumento auxiliar do ensino e da aprendizagem formal, o livro didático também se caracteriza pelas proposições de textos introdutórios/informativos, ilustrações, mapas, tabelas, legendas, símbolos, diagramas e atividades de fixação dos novos conhecimentos. É a partir deles que os leitores escolares geralmente passam ou não a contestar seus atuais conhecimentos, a reelaborar e reconstruir novos [...].

Basta nos debruçarmos sobre determinado livro didático, seja da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental e do Médio, que nos deparamos com a sistematização dos conteúdos e das atividades cronometradas. Para cada hora, há um conteúdo a ser passado e uma atividade a ser realizada. Caso o professor não obedeça a esse direcionamento ofertado ou proposto pelo livro didático, corre o risco de atrasar todo o conteúdo “necessário” e “fundamental” para os alunos, comprometendo seu aprendizado. Portanto, os materiais didáticos não trazem em seu arcabouço apenas os conteúdos das disciplinas, mas também o modo como eles devem ser ensinados. Com base nessa assertiva, Gatti (2005, p.386) reforça:

[...] pode-se afirmar que é possível examinar o núcleo constitutivo de uma

³² Autores do livro: As Bellas Mentiras. A ideologia subjacente aos textos didáticos. São Paulo: Moraes, 1981.

³³ Autores do livro: Mentiras que parecem verdades. São Paulo: Summus, 1980.

disciplina escolar nos livros didáticos que, no caso brasileiro, assumiram um duplo papel: o de portador dos conteúdos disciplinares e o de organizadores das aulas. É perceptível o fato de que nos livros didáticos apresentam-se os conteúdos disciplinares de formas explícitas. Assim, esses conteúdos, que constantemente mudam, são sempre uma seleção daquilo que deve ser trabalhado nas escolas. Esse caráter seletivo é extremamente importante na compreensão dos livros didáticos [...].

Encerrando as tentativas de definir o livro didático, não poderemos deixar de focar o seu caráter mercadológico. Ele é uma mercadoria, um produto a ser ofertado pelas editoras e a ser comprado, seja pelo Estado, seja pelos pais dos alunos. Antes de chegar às mãos dos professores e dos alunos, os materiais didáticos passam por processos de industrialização e comercialização, obedecendo à lógica do mercado. Bittencourt (2008, p.63) afirma que “[...] as editoras, ao conquistar o direito de fabricar e divulgar os livros didáticos, cuidaram de transformá-los em uma mercadoria inserida na lógica capitalista [...]”. Todo esse investimento é fruto do entendimento de que o livro didático é o material referencial de professores, pais e alunos que, apesar do preço, consideram-no indispensável aos estudos. Em outras palavras, pensar no livro didático, em princípio, é considerar sua função no âmbito escolar, mas também as interferências de diferentes agentes em sua elaboração, construção, circulação e consumo.

Devido à multiplicidade de sua forma e ao lugar que ocupa no ambiente escolar, muitos olhares foram e vêm sendo lançados sobre o livro didático nos últimos anos, desde um olhar pedagógico, que avalia a qualidade e a correção gráfica, passando por um olhar político, que formula e direciona os processos decisórios de seleção, distribuição e controle, até um econômico, que determina normas e parâmetros para sua produção, comercialização e circulação. Esses diversos olhares para o livro didático são resultados das primeiras iniciativas desenvolvidas pelo Estado Novo como forma de controlar a elaboração e a circulação dos materiais didáticos.

Freitag (1989) remonta a 1937 as primeiras iniciativas desenvolvidas pelo Estado Novo para assegurar a divulgação de obras de interesse educacional e cultural, criando o Instituto Nacional do Livro (INL), órgão subordinado ao MEC, visando legitimar os livros didáticos nacionais e, conseqüentemente, contribuir para aumentar sua produção. Também competia a essa coordenação gerenciar todos os trabalhos relacionados ao livro didático, como planejar atividades e estabelecer convênios com órgãos e instituições, a fim de assegurar sua produção e distribuição. Esse momento foi um marco na história do livro didático no Brasil. Gatti (2005, p.38) assevera que, “[...] até a década de 1920, os livros destinados ao Brasil eram de origem estrangeira, advindos da Europa (França e Portugal). Eram editados no exterior, conseqüentemente, nem todos os brasileiros tinham acesso devido ao valor exorbitante, que ficava nas mãos dos filhos da elite [...]”.

Posteriormente, segundo Freitag (1989, p.12), o Ministério da Educação instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), por meio do Decreto-lei nº 1.006/38, de

30/12/1938, em cujo Art. 2º § 1º e § 2º traz a primeira definição de livro didático:

[...] Art. 2º, § 1º - Compêndios são livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares; § 2º - Livros de leitura de classe são os livros para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livros texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático [...].

Em virtude desse Decreto, a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) é composta por sete membros indicados pela presidência. Sua função³⁴ era a de examinar e julgar o valor dos livros didáticos. Na verdade, mais exerciam um controle político-ideológico do que avaliavam os livros didáticos. Freitag (1989, p. 24), ao tratar da política do livro didático no Brasil, conclui que “[...] a criação da Comissão insere-se em um rol de medidas que visam à reestruturação e ao controle ideológico de todo o sistema educacional brasileiro [...]”. Afirma, ainda, que, naqueles anos, foram criadas outras medidas que contribuíam para reforçar o aparato ideológico da Comissão, como o ensino de moral e cívica em todos os níveis, a expansão do ensino profissionalizante para a classe operária, entre outras. A autora (1989, p.13) destaca que, no artigo 20 do decreto em questão, são enumerados onze impedimentos à autorização do livro, mas só cinco dizem respeito a questões genuinamente didáticas:

[...] Art. 20. Não poderá ser autorizado o uso do livro didático: a) que atende, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional; b) que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação; c) que envolva qualquer ofensa ao Chefe da Nação, ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais; d) que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria; e) que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira; f) que inspire o sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país com relação ao das demais regiões; g) que incite ódio contra as raças e as nações estrangeiras; h) que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais; i) que procure negar ou destruir o sentimento religioso ou envolva combate a qualquer confissão religiosa; j) que atente contra a família, ou pregue ou insinue contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais; k) que inspire o desamor à virtude, induza o sentimento da inutilidade ou desnecessidade do esforço individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana [...]. (Decreto-lei nº 1.006/38)

Com o Decreto-lei nº 8.460, de 26/12/45³⁵, o Estado ratifica a legislação brasileira em torno da produção e da utilização do livro didático e incumbe os professores de escolherem os livros a serem usados pelos alunos, conforme estabelecido no Art. 5º. “[...] Os poderes públicos não poderão determinar a obrigatoriedade de adoção de um só livro ou de certos e determinados livros para cada

³⁴ Decreto-lei 1.006 de 30/12/1938 disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 27. Nov. 2014.

³⁵ Decreto-lei nº 8.460, de 26/12/45 disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8460-26-dezembro-1945-416379-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 27. Nov. 2014.

grau ou ramo de ensino nem estabelecer preferência entre os livros didáticos de uso autorizado, portanto os professores do ensino primário, do secundário, do normal e do profissional tinham a liberdade de escolher os livros que os alunos deveriam usar, contanto que constassem na relação oficial das obras de uso autorizado [...]”.

Segundo Molina (1988), esse dispositivo ganhou força a partir de 1985 e aumentou a ilusão de que os professores seriam realmente os detentores do poder no mercado do livro didático, já que o governo, na Nova República, estabeleceu como uma de suas metas educacionais a autonomia do educador na escolha dos materiais didáticos que seus alunos da rede pública receberiam gratuitamente do Estado. Depois desse marco inicial na história do livro didático, em 1966, o governo militar concordou em assinar um acordo entre o MEC e a Agência Norteamericana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) e consentiu a criação da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED³⁶), que passou a substituir a CNLD. Essa nova comissão tinha a responsabilidade de coordenar as ações referentes à produção, à edição e à universalização/democratização do livro didático, ou seja, sua distribuição para todos os alunos da rede pública. Além disso, objetivava criar bibliotecas e formar educadores e instrutores em todo o território nacional (1993, p. 14).

A Portaria nº 35, de 11/3/1970, do Ministério da Educação implementou o sistema de coedição de livros com as editoras nacionais, com recursos do Instituto Nacional do Livro (INL), que, em 1971, passou a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLINDEF) e assumiu as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros até então sobre a responsabilidade da COLTED. A contrapartida das Unidades da Federação foi necessária com o término do convênio entre o MEC e o USAID e efetivou-se com a implementação do sistema de contribuição das unidades federadas para o Fundo do Livro Didático³⁷.

Com o Decreto nº 77.107, de 4/2/76, o Estado comprou grande quantidade de livros para distribuir nas escolas brasileiras. Com a extinção do INL, a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) ficou responsável pela execução do Programa. Os recursos são advindos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e das contrapartidas mínimas estabelecidas para participação das Unidades da Federação. Além do conjunto de normas, durante a década de 1970, os livros impressos sofreram alterações e ganharam uma roupagem mais didática até então presente na atualidade. Gatti (2005) afirma que, a partir de 1970, os livros didáticos produzidos no Brasil tiveram um avanço considerável e urgente em sua elaboração e atualização, e os autores ficaram responsáveis por divulgar suas obras, com propostas didático-pedagógicas diferenciadas e

³⁶ Mais detalhes sobre a COLTED, ver: Lindoso (2004, p. 92-93).

³⁷ Os recursos advindos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação encontram-se no documento: BRASIL, Programas – Livro didático: histórico. <http://www.fnede.gov.br/index.php/pnld-historico>. Acesso em: 27. Nov. 2014

forte teor cognitivista na configuração das metodologias de ensino. Os livros também passaram por um processo de modernização em sua estrutura física e por mudanças no perfil dos autores. Essas modificações e adaptações foram adequando-se ao processo de mudança sofrida na realidade escolar brasileira, fruto do processo de democratização do ensino, que permitiram o acesso de outros sujeitos, oriundos das classes populares (da zona urbana ou rural), no ambiente escolar. Essa realidade concreta deu uma nova configuração à escola e à sociedade brasileira e se expressou na lógica de produção dos livros escolares, que, de manuais de pouco acesso, passaram a ser livros didáticos, com centralidade tanto no âmbito escolar quanto nos planos de governo.

Em 1983, foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), com a finalidade de examinar os problemas dos livros didáticos com critérios de avaliação puramente técnicos, porquanto analisava a durabilidade, a qualidade do papel, a encadernação, a quantidade de cores utilizadas, entre outros. Esses critérios partiram dos pressupostos encontrados na Resolução nº 113, de 31 de março de 1976, em que sete itens foram elencados para a análise das obras didáticas na época. Os itens destacados por Molina (1988) são: em primeiro lugar, a forma, incluindo os aspectos editoriais, como título, índice, prefácio, glossário, bibliografia, identificação e o aperfeiçoamento físico, que envolvem a impressão, a encadernação, a marginação, a ilustração, o tipo de papel, o espaçamento e a linguagem. Em segundo lugar, os demais itens de análise referem-se ao conteúdo informativo, à metodologia e ao planejamento pedagógico.

Só a partir de 1997 foi que o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação³⁸ (FNDE) passou a ser responsável pela política de execução do PNLD, que é resultado de um processo de formulações e reformulações propostas por diferentes governos, diferentes políticas e diferentes interesses. Seu objetivo é de adquirir e distribuir, gratuitamente, livros didáticos de boa qualidade das diversas áreas a todos os alunos matriculados na rede pública até os dias atuais.

3.3. O livro didático de ensino religioso

Como observa-se no início deste capítulo, as reflexões e as produções acadêmicas em torno do livro didático têm ganhado abrangência nacionalmente desde a década de 80. Todavia, no que tange ao livro didático do Ensino Religioso (LDER), a produção é incipiente. Diante desse fato, no presente tópico, teceremos um breve levantamento histórico sobre o LDER até os dias atuais, tendo em vista resgatar alguns achados sobre esse material didático, considerando sua trajetória - do ensino doutrinário/catequético - até o momento em que assume uma perspectiva inter-religiosa, pautada na diversidade. Também apresentaremos detalhadamente os livros didáticos adotados para a realização desta pesquisa.

³⁸ A compra e a distribuição das obras estão sob a responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Um fator que precisamos considerar, em nossa discussão sobre o LDER, é a importância da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9394/96) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER - Lei n. 9.475), tendo em vista a presença deste último, marcado pela necessidade de educar pelo e para o diálogo e de respeitar a diversidade cultural e religiosa de cada aluno. Esse é um elemento crucial para se pensar sobre o Ensino Religioso e a produção de seus impressos. Quanto a isso, o PCNER garante que,

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

Gilz (2007) enuncia que, antes da promulgação da LDB/96, no período da colonização, o Ensino Religioso, catequético e doutrinário - fundamentado na fé católica - serviu-se predominantemente do catecismo como material didático. O pesquisador refere que, desde a implantação do regime imperial até, aproximadamente, 1930, a Bíblia Sagrada, a História Sagrada, os compêndios e as cartilhas cristãs foram os principais manuais que serviram como guias didáticos, o que não deixava de ser uma espécie de catecismo, ou seja, um ensino eclesial-confessional na escola. Isso significa que, no Brasil, o Ensino Religioso - desde a colônia até 1930 - foi tratado como educação religiosa, isto é, o conteúdo, os manuais e as cartilhas usados para ministrar doutrina nas igrejas eram utilizados nas escolas.

Somente entre as décadas de 50 e 60 do Século XX, foi possível estabelecer no Ensino Religioso elementos de caráter pedagógico, tais como: planos de aula e metodologia, visando despertar o interesse do aluno pelo conteúdo proposto com ênfase na aprendizagem. A aplicação de métodos e recursos didáticos, cuja finalidade maior era a de viabilizar a compreensão do assunto, concentrava-se nas respostas a questionários, nos exercícios de selecionar e marcar ideias. Em sua pesquisa, Gilz (2007, p. 60) concluiu que

[...] a década de 60 ficou marcada pelas conclusões que a Igreja Católica iria colher com a realização do Concílio Vaticano II. O termo renovação ecoava em todas as temáticas discutidas. A ênfase recaía sobre os métodos, os objetivos, os conteúdos, os manuais, a avaliação, o caderno de religião, as tarefas e os recursos didáticos [...].

Apesar do “avanço”, constata-se que, em nenhum momento, o Ensino Religioso, na rede pública, é pautado numa prática educativa inter-religiosa e ecumênica. Pelo contrário, os termos empregados são: catequese escolar, religião na escola e, até mesmo, catecismo na escola, o que fortalece ainda mais a ideia de educação religiosa ao invés de ensino religioso.

Nas décadas de 70 e 80, o Ensino Religioso, devido às novas tendências pedagógicas e

metodológicas, passou a ser tratado como disciplina do sistema escolar, diferenciando-se da catequese. De acordo com Gilz (2007 e 2009), esse fato – iniciado na década de 70 até a promulgação da LDB/96 – criou as condições propícias para que determinados livros didáticos fossem publicados e adotados pelas escolas públicas. Todavia, os referidos manuais ainda não contavam com uma metodologia para o Ensino Religioso como componente curricular nem tinham as Ciências das Religiões como campo epistemológico, ao contrário, os materiais mantinham aspectos de cunho teológico, eclesial ou confessional. Isso significa que a proposta inicial de estabelecer o Ensino Religioso, numa perspectiva pedagógica escolar contrária à catequética, não se efetivou.

Kravice (2008) afirma que as coleções de livros didáticos produzidos entre as décadas de 70 e 80, que se destinavam ao componente curricular Ensino Religioso, eram, hegemonicamente, publicadas por editoras católicas. As coleções didáticas produzidas foram: *A descoberta do Reino de Deus*; *A Coleção Caminho*; *Meu Cristo Amigo*; *Libertação Páscoa*; *A Escola em busca da Luz*. Pelo fato de essas coleções terem sido editadas e publicadas por editoras católicas, seu conteúdo, de caráter proselitista e confessional, tratava de temáticas voltadas para a revelação, a salvação, a formação cristã, a família cristã e a educação pela fé. Isso comprova que o conteúdo dessas coleções tinha elementos da catequese, própria da linguagem eclesiástica. No entanto, de acordo com a pesquisadora, outras coleções emergiram na época com perspectivas diferenciadas das anteriores, como, por exemplo, as coleções:

[...] Educação Nova, elaborada pelo Centro de Pedagogia Religiosa de Porto Alegre, na primeira metade dos anos 70 e reeditada em 1976, que constitui uma das propostas mais avançadas para o Ensino Religioso na época, fugindo dos padrões tradicionais dos métodos adotados até então, principalmente de opções confessionais. A coleção Educação Religiosa Escolar, elaborada e editada, gradativamente, a partir de 1971, pelo CIER (Conselho Interconfessional para Educação Religiosa de Santa Catarina), para a Educação Pré-Escolar e Ensinos Fundamental e Médio, procurava ir ao encontro dos anseios das conclusões de Medellín, partindo de uma visão crítica do passado em busca de uma nova perspectiva de Ensino Religioso, sem perder de vista o compromisso para com a liberdade e a participação no processo histórico de construção do Reino de Deus (grifos da pesquisadora) [...]. (KRAVICE, 2008, p. 57)

Além de Kravice (2008), os pesquisadores Gilz (2007) e Nascimento (2011) têm se ocupado de investigar o LDER. Gilz (2007) analisou a contribuição da Coleção “*Redescobrimo o universo religioso*” (Vozes/2007) para a formação do professor de ER. Segundo o autor, essa coleção atende ao público da Educação infantil e do Ensino fundamental I e II. Vários autores participaram da elaboração dos livros didáticos, a saber: Viviane Mayer Daldegan (Educação Infantil); Guida Weber de Souza (Volumes I e II); Isaías Silva (Volume III); Adilson Miguel Romanio (Volumes IV e VII); João Braga e Rogério Narcloch (Volume V); Rogério Narcloch (Volumes VI e VIII) e Mário Logen

(Volume IX). A coleção que foi analisada por Gilz (2007) inclui os livros do/a aluno/a e do/a professor/a. Além desses, há o livro ‘Orientações ao professor’.

Já Nascimento (2011) investigou o discurso sobre os segmentos raciais negros e brancos nos livros didáticos de ensino religioso³⁹, no período de 1977 e 2007. Nesse recorte temporal, foram identificados os seguintes LDER: *Deus nos quer construtores de um mundo* (Editora Vozes/1983); *Deus liberta o seu povo* (Editora Vozes/1983) e a coleção: *Descobrimos a bondade de Deus* (Ática/1993). Segundo o autor, essa coleção vem sendo publicada desde 1993 e chegou a ser reeditada nos anos de 1997, 2002, 2003, 2008. É composta pelos seguintes livros: Pré-escolar (1ª, 2ª e 3ª etapas); Sou chamado à vida (1ª série); A alegria de viver (2ª série); Dar e comunicar a vida (3ª série); O caminho da vida (4ª série); Os encontros geram vida (5ª série); Anunciar e defender a vida (6ª série); Construir o reino é construir a vida (7ª série) e O desejo do compromisso com a vida (8ª série).

Outras coleções identificadas foram: *Alegria de viver – Educação Religiosa* (Moderna/1996 e 1997), *Educação religiosa escolar* (Vozes/1997 e 1980); *Irmãos a caminho* (FTD/1993); *Descobrimos novos caminhos* (FTD/1998); *De mãos dadas* (Scipione/2002); *Entre amigos* (Moderna/ 2004) e *Ensino religioso fundamental* (Paulinas/2010). Vale salientar que a coleção *Ensino religioso fundamental*, de autoria de Maria Inês Carniato, é composta pelos livros: *Viver é muito bom* (1º ano); *Nós protegemos a vida* (2º); *Podemos entender sinais* (3º ano); *Somos capazes de comunicar* (4º ano); *Somos um povo em comunicação* (5º série); *A religião no mundo* (6º ano); *Expressões do sagrado na humanidade* (7ºano); *Diversidade religiosa no mundo atual* (8º ano) e *Nossa opção religiosa* (9º ano). Essa coleção, atualmente, tem sido utilizada por professores de Ensino Religioso da Rede Municipal de João Pessoa.

Por fim, as coleções *Jeitos de crer* e *Todos os jeitos de crer: ensino inter-religioso*, ambas da Editora Ática (2012) e de autoria de Alessandro César Bigheto e Dora Incontri, são voltadas para o Ensino Fundamental I e II e são compostas dos seguintes livros: *Sendo gente* (1º ano); *Fazendo o bem* (2º ano); *Vivendo a vida* (3º ano), *Buscando Deus* (4º ano); *Mudando o mundo* (5º ano); *Vidas* (6º ano); *Valores* (7ºano); *Tradições* (8º ano) e *Ideias* (9º ano).

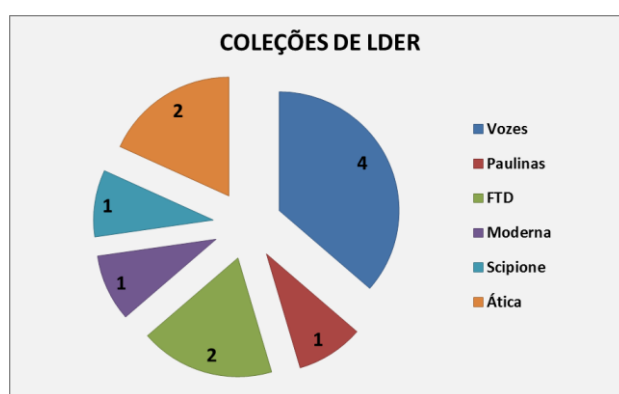
Os LDER elencados expressam como as editoras cristãs investiram na produção desses impressos. Desde a década de 70 até os dias atuais, a Editora Vozes, a Paulinas e a FTD - de raiz cristã - se ocuparam em produzir e publicar coleções didáticas para o Ensino Religioso, voltadas tanto para a Educação Infantil quanto para o Ensino Fundamental I e II. Somente a partir da década de 90 foi que as Editoras Ática, Moderna e Scipione passaram a competir com as editoras

³⁹

Dissertação disponível em:
http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/20671/Dissertacao%202009_aprovado.pdf?sequence=1. Acesso em: 13. Set. 2014

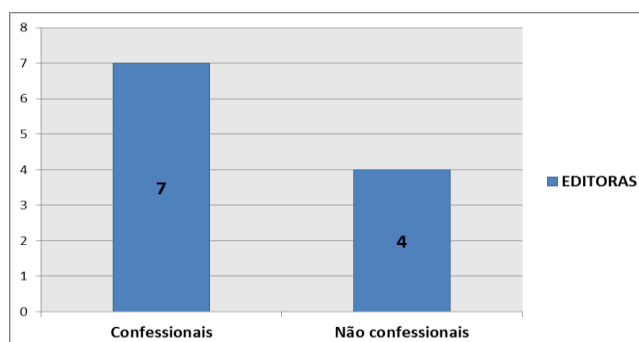
confessionais. Nota-se que a hegemonia das editoras confessionais passou a ser preocupante, do ponto de vista da neutralidade no ensino, ou seja, da sua não confessionalidade religiosa nas escolas públicas, pois até que ponto essas editoras têm se ocupado e se preocupado com o fenômeno religioso presente na diversidade religiosa, objetivando promover o ensino inter-religioso? Essa questão não é objeto de estudo desta pesquisa, todavia, quando os LDER foram catalogados, ela emergiu e foi determinante na decisão de adotar duas coleções para análise, uma de editora confessional e outra de editora não confessional. Segue, abaixo, um gráfico que demonstra a forte presença das editoras confessionais na publicação dos LDER.

GRÁFICO V- Publicação de coleções de livros didáticos de Ensino Religioso por editora



Fonte: Sites das Editoras Vozes, Paulinas, FTD, Moderna, Scipione e Ática

GRÁFICO VI - Quantidade de editoras que têm investido na publicação de LDER



Fonte: Sites das Editoras Vozes, Paulinas, FTD, Moderna, Scipione e Ática

Como já mencionado, as Coleções *Ensino religioso fundamental* (Paulinas/2010) e *Todos os jeitos de crer: ensino inter-religioso* (Ática), voltadas para o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), foram adotadas nesta pesquisa com o objetivo de analisar o imaginário religioso presente nas imagens. As referidas coleções são organizadas em torno de eixos temáticos, tendo em vista o estudo do fenômeno religioso e as múltiplas expressões da religiosidade humana na cultura e na sociedade.

De acordo com a Coleção *Ensino religioso fundamental* (2010), seu conteúdo fundamenta-se no componente curricular Ensino Religioso. Isso significa dizer que seu objetivo não seria o de ensinar fé, mas de proporcionar aos alunos o conhecimento e a apropriação de novos saberes acerca de dados reais presentes na sociedade, educar para humanizar e cultivar a ética na convivência com a diversidade religiosa. Assim, identificamos nos livros os seguintes pressupostos: o livro *Religião e mundo* (6º ano), que trata da compreensão da ideia de sagrado e da origem das tradições, conduzindo o aluno a conhecer o fenômeno religioso como um processo inerente à cultura e à condição humana. A partir dessa temática, o livro tem a seguinte estrutura: a primeira unidade trata dos *Internautas do invisível*, em que apresenta o modo como a humanidade buscou e busca compreender o transcendente. Essa unidade é subdividida em: *O sonho se realiza; Somos internautas; Navegamos pelo mundo; Locais sagrados, sinais do transcendente; O inexplicável sonho de Kathryn e Nomes sagrados do ser supremo*.

Já a segunda unidade - *As pessoas sonham com a felicidade* - é subdividida em: *Passos seguros para ser feliz; Todos em busca do sonho; Quem alcança o arco-íris?; O menino das caravanas; Amizade, impossível não ter* e trata do tema *As pessoas sonham com a felicidade*, destacando as diferentes formas e expressões de buscar o transcendente que se manifestam no cotidiano individual e coletivo.

A terceira unidade sugere um diálogo sobre as *Janelas para o infinito*, em que a linguagem simbólica é o conteúdo para se pensar e compreender o esforço das tradições religiosas em compreender o transcendente. A subdivisão dessa unidade ficou da seguinte forma: *Além dos vidros da janela; O mistério do príncipe iluminado; A receita da sopa de pedras e O segredo do doutor Zaratustra*.

Para finalizar, a unidade quatro trata de *Uma festa no jardim*, lugar onde serão ensinadas as principais tradições religiosas a respeito da morte e da imortalidade. O foco dessa unidade foi: *Festas sagradas; O túnel secreto do rio; Será que a lagarta sonha ser borboleta?; As borboletas vivem no jardim*.

Dando sequência à coleção, no livro, *Expressões do sagrado na humanidade* (7º ano), destinado ao 7º ano, Maria Inês Carniato (2010) se propõe a apresentar um panorama sobre a origem e o significado dos símbolos que retratam o sagrado e suas funções nos diferentes ritos, possibilitando elucidar as raízes antropológicas comuns presentes nas diversas manifestações religiosas. O livro subdivide-se em três unidades. A primeira inicia com uma reflexão sobre a temática *O porão das surpresas*, lugar que guarda os elementos cujo significado remonta às primeiras tradições religiosas da humanidade. Essa unidade teve o conteúdo subdividido em: *Descendo a escada do porão; A idade dos sonhos e sustos; Conversa ao redor da fogueira; Oferendas de gratidão; A cisterna dos tempos*.

Na segunda unidade, *A trilha da floresta*, o livro apresenta o percurso pelo qual o/a professor/a de Ensino Religioso estará conduzindo seus alunos a compreenderem que o papel das tradições religiosas é de ajudar as pessoas a assumirem a dimensão sagrada da existência. O conteúdo dessa unidade foi organizado da seguinte maneira: *A caverna do tesouro; Diversas trilhas; Nas trilhas há guias e líderes; Os mistérios dos mapas antigos*.

Na terceira unidade, chamada de *A velha arca do tesouro*, há uma abordagem sobre o lugar, segundo Carniato (2010), onde se encontram os elementos da cultura e os valores humanos preservados pelas tradições religiosas. O conteúdo dessa unidade seguiu a seguinte ordem: O tesouro iluminado; Um coração em forma de arca; Descobrimos um tesouro enterrado; O tesouro compartilhado multiplica-se; Celebrando a experiência do sagrado.

Na quarta unidade, *Guardiões da palavra sagrada*, tecem-se algumas considerações para fortalecer o diálogo sobre o modo como o mistério do transcendente se revela nas diversas experiências humanas. Para finalizar esse livro, a quarta unidade trata dos temas *Temos direito de guardar o tesouro; Precisamos de guias no caminho e Guardiões dos mistérios sagrados*.

O penúltimo livro da coleção, *Ensino religioso fundamental* (2010), tem como tema geral a *Diversidade religiosa no mundo atual* (8º ano). Esse livro reflete sobre a presença do sagrado numa sociedade pluralista, diversificada e multicultural. Nesse impresso, Carniato (2010) apresenta os principais movimentos e grupos religiosos contemporâneos, sinalizando a tendência humana na busca pela transcendência e a espiritualidade. A primeira unidade desse livro, *Chaves novas em portões antigos*, tem o objetivo de apresentar novas expressões da religiosidade que procuram recuperar aspectos ou elementos das antigas tradições religiosas para dar sentido, significado e respostas à vida atual, visando constatar que o ser humano elabora sentidos para a existência, expressa-os na cultura religiosa e se conscientiza dos riscos de procurar experiências e sentidos em caminhos perigosos. Tendo em vista essa temática, a presente unidade dispõe dos seguintes tópicos: *À procura de uma luz; Os portões da História; Portais jamais fechados; Chaves que reabrem antigas portas*.

Na unidade 2, o percurso é *O caminho da montanha*, cujo foco consiste em proporcionar a compreensão de que algumas expressões do sagrado apontam para um único simbolismo, repetido nas tradições religiosas das mais variadas épocas e regiões. Nesse contexto, o conteúdo adotado foi: *Ver o mundo lá de cima; Mirantes ao longo da estrada; Peregrinos da mesma estrada; Caminhar com pressa rumo à meta; Caminhar ao lado de Deus*. Tal conteúdo visa proporcionar ao educando a compreensão de que algumas expressões do sagrado, como a montanha e outras, aponta para um único simbolismo, repetido nas tradições religiosas das mais variadas épocas e regiões da terra.

A terceira unidade trata sobre *O orvalho na teia de aranha*. É nessa teia em que as manifestações da religiosidade, em cada época e cultura, serão objetos de diálogo, visando

proporcionar aos educandos a compreensão de que há diversas manifestações religiosas em cada época e cultura, que são parte de uma experiência humana única, sendo que essas experiências não acontecem isoladamente. O conteúdo dessa unidade foi organizado da seguinte maneira: *Uma teia no amanhecer; Gotas de chuva que correm no rio; Caminhar no meio das estrelas; Bater à porta do além.*

E por fim, a quarta unidade reflete sobre *A religiosidade humanizada*, tratando sobre as crenças, as atitudes e os valores presentes nas tradições religiosas. A discussão dessa unidade se desdobra em torno dos seguintes tópicos: ‘O mistério das letras vivas; Diálogo, privilégio humano; A herança em suas mãos e A chave da amizade’, que visam proporcionar o entendimento sobre a atualidade das crenças e das atitudes das tradições religiosas, tidos como patrimônio imaterial da humanidade.

No último livro da coleção, denominado de *Nossa opção religiosa* (9º ano), Carniato (2010) apresenta uma discussão sobre o autoconhecimento e o discernimento em relação à possibilidade de viver uma vida pautada na cidadania, na coerência e na ética. O livro inicia sua primeira unidade com a temática *Raiz na terra e flores no céu*, em que são apresentados os símbolos sagrados universais e se reflete sobre a importância de se aprender com a diversidade e a cultura, objetivando despertar a conscientização da própria individualidade, como ser único e comunitário, situado na história e na sociedade em que se evidenciam sinais da cultura religiosa. Tendo em vista o objetivo proposto, essa unidade dispõe dos seguintes tópicos: ‘A cisterna do deserto; A vida na mata; A profundidade das raízes; O cultivo da árvore sagrada e Frutos maduros à luz do sol’.

Já a segunda unidade tem como tema *Os óculos mágicos*, em que se fala sobre a necessidade de se conviver com a diversidade e as diferenças, visando promover relações solidárias e evitar o preconceito e a exclusão. Visa conduzir os educandos a descobrirem as dimensões e os valores transcendentais de algumas atitudes e preferências da adolescência. Nessa unidade, a Declaração da Unesco sobre diversidade cultural é o documento base que norteia o conteúdo. Nesse sentido, o conteúdo da presente unidade é subdividido em: É preciso trocar os óculos; Fortes lentes para a névoa; O perigo das lentes embaçadas e a decisão transformadora.

A terceira unidade, denominada de *Uma cana no vendaval*, fala sobre a liberdade e o mistério do mal nas pessoas e na sociedade. Tem como objetivo refletir, à luz dos valores transcendentais, a respeito das dificuldades e dos perigos que podem impedir uma vida saudável, o crescimento e o desenvolvimento do ser humano. Essa unidade tem como percurso os seguintes tópicos: Entre o gelo e o sol; O labirinto de espelhos; Por detrás do caleidoscópio e O sonho de reinaugurar o mundo.

A quarta unidade apresenta um enfoque sobre a *Decisão de ser feliz*. Nessa última unidade, o respeito ao próximo, os valores e as tradições religiosas são os fundamentos que perpassam todo o

livro. Aqui o intuito é de refletir a sobre as atitudes da convivência que podem transformar a realidade, à luz dos valores sagrados que as tradições religiosas ensinam. Essa unidade encerra a coleção da Editora Paulinas com a seguinte sequência de conteúdos: O machado de ouro; O segredo dos potes de mel; O valor de um suspiro; A vida está a sua frente.

Vale ressaltar que a coleção *Ensino religioso fundamental* (2010) traz, em seu arcabouço, um conjunto de atividades que envolvem produção de texto, entrevistas, dinâmicas educativas, debates, exercícios sobre representações artísticas etc. Quanto ao processo de avaliação, a coleção sugere os seguintes critérios para o professor da disciplina ‘Ensino Religioso’: considerar a participação dos educandos, analisar as atitudes que cada um conseguiu vivenciar e as atitudes concretas que o grupo conseguiu assumir, identificar quais as atividades que mais despertaram o interesse nos alunos, repensar as atividades que não alcançaram os objetivos propostos e, por fim, identificar como cada aluno se sentiu com a turma, com o conteúdo ensinado e com a forma como o educador ministrou a disciplina.

A segunda coleção adotada, *Todos os jeitos de crer: ensino inter-religioso* (2012), da Editora Ática, foi elaborada com o objetivo de abordar a diversidade religiosa presente na sociedade brasileira. Os autores da coleção, Incontri e Bigheto (2012), afirmam que essa obra não tem a pretensão de convencer ou converter a adoção de determinada fé, pelo contrário, objetiva proporcionar aos alunos da disciplina ‘Ensino Religioso’ o conhecimento sobre todas as religiões. Nesse sentido, o conteúdo, além de apresentar as diversas expressões religiosas, promove relações solidárias e fraternas, no sentido de evitar conflitos, guerras, inimizades e violência simbólica. Para atender a essa necessidade, a coleção é dividida em quatro volumes, a saber: Vida; Valores; Tradições e Ideias.

O primeiro volume - **A vida** - tem como enfoque principal as grandes personalidades que fundaram as religiões ou viveram sua fé de maneira exemplar. Nesse volume, o conteúdo subdivide-se em: Cada um com sua crença; Deus é um só?; Ser amigo da sabedoria; Um caminho de vida; Um caminho de iluminação; Pensando sobre o bem e o mal; Deus como pai; Uma nova ética; A mulher em busca de Deus; A fé que move montanhas; Deus com outro nome; A poesia da natureza e Os espíritos se comunicam?

O segundo volume – **Valores** – tem como meta as grandes virtudes que estão presentes nas religiões, nas filosofias e nas culturas humanas. O conteúdo presente nesse volume enfoca as seguintes questões: Deus acima de tudo; Dez maneiras de ser bom; A medida do amor ou amor sem medida; Os mortos devem ser lembrados; Sofrer com o outro; Desprendimento, que virtude é essa?; O avesso da violência; As virtudes dos antigos; As virtudes cristãs; A coragem de perdoar; As leis naturais e Trabalhar é preciso.

Já no terceiro volume – **Tradições** – o objetivo da obra são os conhecimentos e as práticas

transmitidos pelos livros sagrados de forma oral ou escrita em todos os cantos do mundo. Para tanto, o conteúdo da obra concentrou-se e foi distribuído nos seguintes tópicos: Onde mora a divindade?; Nossas raízes indígenas; A força negra; O saber dos antigos; O povo de Israel; Um livro para muitas tradições; O que significa ser católico?; Os seguidores da Reforma; As tradições da China; Os caminhos hindus; A libertação budista e A fé islã.

Por fim, no quarto volume – **Ideias** – o enfoque principal são as respostas que as religiões sempre deram às indagações sobre a vida, a morte, Deus e a eternidade. Tentando responder a essas questões, Incontrí e Bigheto (2012) dividiram assim esse volume: Onde está a verdade?; De onde vem o mundo? O enigma de Deus; Para que vivemos? O mistério da morte; Viveremos no mesmo corpo? Podemos nascer de novo?; O paraíso, onde fica?; O bem e o mal são para sempre? Exemplos de vida; Sexualidade e religião e A religião pode mudar o mundo?

Ressaltamos que a coleção *Todos os jeitos de crer: ensino inter-religioso* (2012) propõe que se trate o conteúdo esboçado anteriormente de forma interdisciplinar. De acordo com os autores, o Ensino Religioso, nessa coleção, não se restringe ao campo da religião, mas também apresenta o fenômeno religioso a partir das diversas áreas do conhecimento, a saber: História, Arte, Política, Filosofia, Ciência, entre outras.

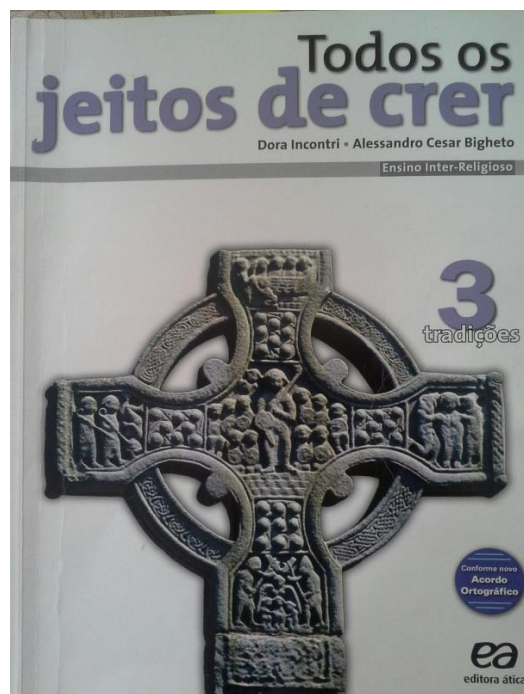
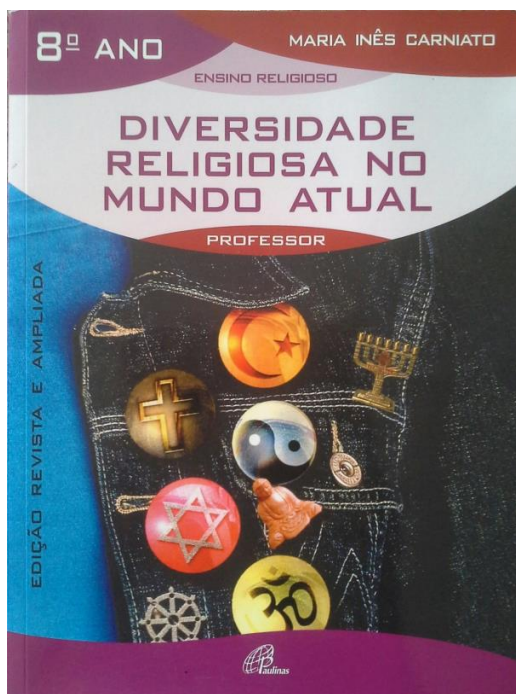
Como foi mencionado, o livro didático foi se desenvolvendo ao longo da história, ganhando viabilidade e credibilidade ao longo de sua trajetória e considerado importante no processo de ensino-aprendizagem pelos pais, pelos alunos e pelos profissionais de educação. Diante do que foi constatado, as editoras brasileiras dedicaram grande investimento nesse artefato cultural, tendo em vista capturar e atrair investimentos da rede pública e da privada de ensino, e os livros foram ganhando novos formatos e configurações, visando atender às necessidades do educador e do educando.

Do exposto, conclui-se que os LDER não foram esquecidos pelas editoras, cuja maioria é vinculada a instituições religiosas. A igreja católica fez e tem feito grande investimento na produção e na circulação desse material. Outro fator que merece destaque é que, como não existe uma política nacional para a produção desses livros didáticos, isso fica a critério dos autores e suas respectivas editoras.

Dando sequência a nossa reflexão, no próximo capítulo, trato da especificidade dos livros-fonte analisados. Iniciaremos discutindo o significado do termo “imagem”. Depois, apresentaremos nossos achados de pesquisa sobre a presença da imagem visual no LDER.

CAPÍTULO IV

A IMAGEM NO LIVRO DIDÁTICO DE ENSINO RELIGIOSO



Fonte: Fotografia das capas dos livros fontes.

Finalmente, chegamos aqui. Quantas dúvidas, preocupações e ansiedade emergiram e foram sendo trabalhadas ao longo da pesquisa e da escrita desta dissertação! Ao acessar e analisar os livros-fonte, fui percebendo a relevância do trajeto anterior. Ele possibilitou que fosse sendo desenvolvido um olhar acurado, cuidadoso e detalhista no ato de foliar as páginas de cada livro. A cada descoberta, novas possibilidades e desafios foram sendo tecidos. Movida por esse sentimento, desejo e curiosidade, consegui conhecer e aprender com cada livro que, ao fim e ao cabo, conduziram-me ao passo a passo da pesquisa. Rendi-me, nesse trajeto, aos encantos e desencantos de cada achado. Encanto pelo imenso universo imagético presente nos livros da Editora Paulinas e da Ática. Desencanto, diante da impossibilidade de analisar a riqueza dessa presença, de seus usos e de suas múltiplas interfaces com o conteúdo de cada Unidade e Capítulo. Limites e finitudes da pesquisadora e do tempo necessário para tamanha investigação. O reconhecimento desse fato, gerado pelo contato direto com a fonte de pesquisa, exigiu a tomada de decisão sobre a necessidade de escolher algumas imagens visuais, como exemplares emblemáticos do estudo. Essas escolhas e decisões foram necessárias, tendo em vista a conclusão da pesquisa e a possibilidade de informar aos futuros leitores e pesquisadores sobre o assunto por meio de um trabalho dissertativo enxuto e preciso, assinalando os aspectos relevantes da pesquisa para o ensino religioso no Brasil.

4.1. O conceito de imagem e seus gêneros visuais

Devido à presença marcante das imagens visuais, marca da cultura visual, uma questão presente, de forma difusa, diz respeito às inquietações sobre o que se entende por imagem: o que seria a imagem? Como ela é definida por alguns teóricos contemporâneos? Neste tópico, aprofundaremos esse assunto, por ser um dos pontos centrais de nossos estudos.

Ao revisitar a literatura sobre o assunto, verificamos que a preocupação com a problemática da imagem como um recurso que possibilita a representação de algo, assim como a vontade de produzir um significado para o termo não é um fenômeno recente, propriamente contemporâneo. É o que constatamos, por exemplo, quando nos deparamos com escritos dos filósofos da antiguidade. Exemplo disso é verificado em Platão, que desenvolveu o conceito de imagem mediante o termo *ειδος* (raiz etimológica da palavra “ideia”), o qual originou o idealismo platônico, ou seja, a ideia da coisa, sua imagem como sendo a projeção da mente. Em sua obra “A República”, Platão trata a imagem como reflexos que vemos na água de corpos opacos, polidos, brilhantes e todas as representações desse gênero. Nota-se, nesse conceito, que o filósofo se refere às imagens naturais, e não, às produzidas pelo homem. Todavia, mesmo sendo natural, a imagem é um duplo, ou seja, ela reproduz características de algo visível⁴⁰. Nessa perspectiva, dizia Aristoteles: “[...] as imagens são

40 Santaella, Lúcia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. p.10-19.

como as próprias coisas, somente que não têm matéria [...]”. Sendo assim, “[...] o produto da imaginação” é “a sensação ou a própria percepção, vista por quem a recebe [...]”.

Ainda nos situando no significado proporcionado pelo campo filosófico, encontramos, no Dicionário de Filosofia de Ferreira (1986, p. 917), o registro do conceito de imagem como sendo “[...] a representação gráfica ou fotográfica de pessoa ou de objeto [...]”. Esse é apenas um entre cerca de quinze significados identificados. Outro que assinalamos apresenta a imagem como “[...] representação exata ou analógica de um ser, de uma coisa; cópia [...]”. Observa-se, nessa definição, o entendimento da semelhança entre a imagem e o que ela representa. Ainda na mesma obra (apud, p. 1489), o termo ‘representação’ é definido como “[...] conteúdo concreto apreendido pelos sentidos, pela imaginação, pela memória ou pelo pensamento [...]”. Assim, a imagem teria a função de perpetuar a realidade percebida por cada pessoa.

Deslocando-nos para o campo da semiótica, encontramos em Santaella (2002, p. 65) uma descrição similar à anterior – a da imagem como um hipoícone, ou seja, como um signo que representa seus objetos por semelhança, “[...] porque a qualidade de sua aparência é semelhante à qualidade da aparência do objeto que a imagem representa. Todas as formas de desenhos e pinturas figurativas são imagens [...]”. Recentemente, em seu livro “Leitura de imagens” (2012), Santaella discute a ideia de imagem a partir de seu caráter ambíguo e polissêmico. A autora sintetiza três domínios da imagem: o domínio das imagens mentais, segundo imaginadas e oníricas; o domínio das imagens diretamente perceptíveis; e o domínio das imagens como representações visuais. Este último é o objeto de interesse da autora, que afirma que “[...] as imagens são chamadas de representações por serem criações e produções do homem nas sociedades em que vivem [...]” (apud, p. 17).

Outro autor que tem investigado e produzido sobre a imagem é Aumont (2002, p. 63), que assegura que a imagem passa a ter existência quando percebida.

[...] Qualquer que seja a leitura que se efetue desses resultados, eles corroboram essa ideia fundamental: a imagem é sempre modelada por estruturas profundas, ligadas ao exercício de uma linguagem, assim como a vinculação a uma organização simbólica (a uma cultura, a uma sociedade); mas **a imagem é também um meio de comunicação e de representação do mundo**, que tem seu lugar em todas as sociedades humanas. A imagem é universal, mas sempre particularizada [...]. (O grifo é nosso)

Aumont (2002, p.13) diz que o termo imagem pode representar variados significados, entre eles, os relacionados aos sentidos e ao intelecto. O autor acaba por atribuir a “[...] imagem visual como modalidade particular da imagem em geral [...]”. Afirma, ainda, que a “[...] imagem - como toda cena visual olhada durante certo tempo – se vê não apenas no tempo, mas à custa de uma exploração que raramente é inocente; é a integração dessa multiplicidade de fixações particulares

sucessivas que faz o que chamamos nossa visão de imagem [...]” (apud 2002, p. 61).

Da mesma forma, percebemos que a subjetividade da imagem encontra-se presente em Joly (2003, p. 1 - 15). Para essa autora, a imagem “[...] indica algo que, embora nem sempre remeta ao visível, toma alguns traços emprestados do visual e, de qualquer modo, depende da produção de um sujeito: imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém que a produz ou a reconhece [...]”. Convém salientar que a palavra e a imagem se complementam. É importante mencionar que Joly (2003) reafirma a compreensão de Aumont em relação à imagem, que, para ambos, configura-se, simultaneamente, como meio de expressão e de comunicação da nossa cultura.

No que diz respeito aos sentidos e significados que circulam no campo educacional e acabam por definir o modo como a imagem impacta a prática educativa, pode-se dizer que não há um sentido único dirigindo um paradigma que serviria como a matriz conceitual de um modo hegemônico de entender a imagem. Tal entendimento é identificado, por exemplo, em Costa (2005), em cujo livro, *Educação, Imagem e Mídias*, apresenta várias possibilidades de se entender o significado do termo imagem.

Para ela, a depender do uso pedagógico que se faça, a imagem pode ser entendida em seu sentido mental, metafórico e visual. No primeiro caso, o significado estaria vinculado ao pensamento, isto é, às imagens geradas pela mente no curso mesmo de sua produção cognitiva e imaginária; no segundo, a imagem aparece como uma espécie de produção da linguagem literária que recorreria às figuras de linguagem, como as metáforas e as analogias, de modo que pudesse ter uma representação imaginária de algo; no terceiro caso, o significado de imagem aparece associado à configuração de representações capturadas pelo olho, isto é, a imagem, na perspectiva visual, seria tudo aquilo que representa visualmente alguma coisa. Concentrando-se no significado da imagem vinculada às representações visuais, a autora apresenta, no referido livro, a presença de uma série de imagens visuais clássicas e contemporânea e discute sobre elas. No rol das clássicas, ela menciona o desenho e a pintura. Dentre as contemporâneas, faz menção à imagem fotográfica, à cinematográfica, à videográfica e às infográficas produzidas em computador.

Já de forma elucidativa, Dondis (2007, p. 07) ratifica a compreensão da imagem como figuração visual, quando afirma que “[...] ver é uma experiência direta, e a utilização de dados visuais para transmitir informações representa a máxima aproximação que podemos obter com relação à verdadeira natureza da realidade [...]”. Por essa razão, considera que “[...] a experiência visual humana é fundamental no aprendizado para que possamos compreender o meio ambiente e reagir a ele; a informação visual é o mais antigo registro da história humana [...]”. Ao defender esse entendimento, a autora Dondis (2007, p. 07) apresenta evidências históricas ao dizer:

[...] As pinturas das cavernas representam o relato mais antigo que se preservou sobre o mundo tal como ele podia ser visto há cerca de trinta mil anos. Ambos os

fatos demonstram a necessidade de um novo enfoque da função não somente do processo, como também daquele que visualiza a sociedade [...].

Observamos, nessa passagem, que a imagem seria uma espécie de artefato cultural, cuja existência incorpora informações visuais. Como tal, para que as informações visuais contidas na imagem sejam apreendidas e compreendidas, ela deve ser lida. Isso exigiria, segundo Dondis (2007), um tipo de sujeito social alfabetizado visualmente. Em outras palavras, que fosse capaz de decodificar os componentes visuais constitutivos da linguagem visual presentes nas imagens vistas cotidianamente.

Nessa linha de entendimento, Carlos (2010, p. 11) lembra que a polissemia do significado atrelado à imagem, como significante, que circula e é apropriado de maneira diferente no campo da educação, contempla diferentes ordens de significados, que dependerão da referência assumida pelo educador ou pesquisador. Nesse sentido, os aspectos significativos da imagem “[...] podem ser internos (sonhos, devaneios, alucinações), externos (pinturas, esculturas, fotos, filmes, mímicas, símbolos etc.) interno e externo (ficção literária - a imagem está num livro, ao lê-las, imagino)⁴¹ [...]”. É nesse contexto teórico, que descreve a imagem como um artefato visual da cultura contemporânea, que Carlos (2001, 2002, 2006a, 2006b, 2008, 2010, 2011 e 2012) entende, define e assume a imagem visual como texto, uma espécie de mediação pedagógica do conhecimento. Quanto à função de mediação, o autor (2008, p. 22) afirma:

[...] A imagem é uma espécie de signo que serve, dentre outras coisas, para representar o mundo e mediar o contato entre o olho e o mundo. A representação do mundo por meio da imagem significa, em certo sentido, uma invenção que possibilita a substituição cognitiva do mundo pela imagem: mundo-imagem, imaginário, em lugar do mundo-concreto, sensível, natural e histórico; em outro sentido, significa uma criação simbólica que permite o uso da imagem como uma mediação entre o homem e o mundo [...].

No que tange aos gêneros visuais, a literatura que discute sobre a questão da imagem no cenário da cultura visual contemporânea, acionada e mencionada neste trabalho, oferece-nos um campo teórico que possibilitou a análise da presença da imagem, de seus gêneros no livro didático de ensino religioso. Nesse sentido, Santaella e Winfried Noth (2005, p. 157), no livro *Imagem: cognição, semiótica e mídia*, apresentam um modo de organização e sistematização dos artefatos visuais sobre a fotografia. Ao tomar a fotografia como critério, os autores recorrem a três paradigmas da imagem: o pré-fotográfico, o fotográfico e o pós-fotográfico.

Segundo essa perspectiva, o paradigma pré-fotográfico relaciona-se às imagens produzidas artesanalmente, por força da capacidade criativa do sujeito. Em outras palavras, a criação de imagens seria o resultado da ação do “artista”, que, com sua habilidade manual, registra sua

41 Essa ideia apresentada por Carlos foi explicitada por Marilene Chauí (2006), em seu texto, “A imaginação”.

interpretação do mundo, seu olhar, dando forma ao visível, ao imaginável e ao invisível, seja na forma bidimensional ou tridimensional. Integram o universo desse acervo visual desenhos, pinturas, esculturas e gravuras, geralmente produzidas em suportes de pele, tecido, madeira, areia, cerâmica, osso, papel, palha, granito, entre outros.

Geralmente, desse conjunto, o gênero pintura tende a ser relacionado às Artes Visuais, o que é denominado, atualmente, de “Belas artes” - pintura em telas e em quadros transportáveis, que ficam nas paredes das casas, nos edifícios públicos, nas galerias, nos museus, assim como em livros. As autoras Dondis (2007), Ferraz e Fusari (2009) dizem que as primeiras pinturas foram feitas pelo homem pré-histórico. A partir de então, foram se desenvolvendo técnicas mais elaboradas na produção dessas imagens. Esse fato pode ser constatado em algumas produções artísticas desenvolvidas ao longo da história, como na Idade Média, por exemplo, quando os artistas se dedicavam a produzir representações humanizadas de santos e de outras divindades cristãs. As pinturas de murais, a produção de vitrais, as pinturas nos templos “sagrados”, as esculturas e as telas adquiriram grande significado que alimentava o imaginário religioso na sociedade.

Quanto a isso, Dondis (2007, p.198) afirma que “[...] o artista e seu dom de criar imagens tem tradicionalmente inspirado admiração, mas o uso desse dom associado aos ritos religiosos acrescentou-lhes uma aura de magia que nunca desapareceu por completo [...]”. Cada cultura interpretou diferentemente o papel do artista na expressão religiosa. Mas, em todas as suas formas, as obras de arte dessa época focavam a contemplação da natureza, uma forma de o homem enxergar e compreender a si próprio; a glorificação de grupos, seres, indivíduos; a expressão de sentimentos religiosos e a decoração, que tornavam o ambiente mais agradável ao olhar do ser humano. O estilo da pintura tendia para o não realismo, o exagerado e misterioso.

Não obstante a particularidade de cada um desses gêneros, Ferraz e Fusari (2009, p.80-81), assim como Santaella (2012, p. 34-40), assinalam que a composição das imagens pré-fotográficas é produzida a partir do registro rigoroso e criativo do artista, que combina uma variedade de elementos, como a superfície, o espaço, o volume, o ponto, as linhas, os contornos, a dimensão, as texturas, as cores, a luz, a direção, a escala e o movimento, as técnicas e o contexto de época. Tais elementos da visualidade apresentam-se articulados e dão o formato que o artista pretende desenvolver. Além da pintura, nas imagens pré-fotográficas, incluem-se, os desenhos, as charges, as tiras, as xilogravuras e os grafites.

O segundo paradigma é o fotográfico, relacionado às imagens produzidas por conexões dinâmicas e captação física de fragmentos do mundo visível. Essas imagens dependem da máquina⁴² que registra, captura e fixa o real. Vale salientar que “[...] a grande modificação que se dá

42 Com a criação da máquina fotográfica, houve uma revolução na produção de imagens, que se estendeu na criação do cinema, da televisão e do vídeo.

na passagem do paradigma pré-fotográfico ao fotográfico está no advento de um processo de produção eminentemente didático que a fotografia inaugurou [...]” (SANTAELLA E NORTH, 2005, p. 164), ou seja, a captação da imagem se dá por processos automáticos via próteses ópticas⁴³, sem a interferência do produtor ou sujeito no processo de “formação” da imagem. O suporte, segundo Santaella e North, é de natureza química ou eletromagnética, preparado para reagir ao estímulo da luz.

[...] O negativo, captação da luz é, paradoxalmente, pura sombra, rastro escuro à espera da luz que só será restituída na revelação. A imagem revelada, por seu turno, é sempre um duplo, emanção direta e física do objeto, seu traço, fragmento e vestígio do real, sua marca e prova, mas o que ela revela, sobretudo, é a diferença, o hiato, a separação irreduzível entre o real, reservatório infinito e inesgotável de todas as coisas, e o seu duplo, pedaço eternizado de um acontecimento que, ao ser fixado, indicará sua própria morte. No instante mesmo em que é feita a tomada, o objeto desaparece para sempre [...].

Costa (2005, p. 53) lembra-nos de que, antes do advento da fotografia, pintores usavam instrumentos como lente, espelhos e câmara escura. A gravura introduziu o princípio da reprodução, e a fotografia surgiu de experiências com lunetas que existiam desde Galileu. Entretanto, como ressalta Santaella, a diferença entre uma pintura, mesmo quando se usam tecnologias ópticas, e uma fotografia está na diversidade de seus paradigmas, ou seja, em seus modelos de percepção, expressão e produção da imagem.

Corroborando a diferença dos gêneros de imagens entre os mencionados paradigmas, em seu livro, *Lendo imagens*, Alberto Manguel (2001) afirma que a pintura e o desenho são linguagens mais subjetivas, pelo fato de ser mais evidente a participação do artista na produção da imagem. Já na fotografia, ao lado do olhar subjetivo do fotógrafo, é necessário submeter a subjetividade do artista ao funcionamento objetivo da própria câmara. Assim, para Manguel (apud, p. 93), a fotografia, embora

[...] admitindo a subjetividade da câmara, repousa na nossa convicção de que aquilo que nós, os expectadores vemos existiu de fato, que aquilo ocorreu em determinando e exato momento e que, como realidade, foi apreendido pelo olho observador [...].

A fotografia, uma das invenções que ocorreu no período da Revolução Industrial, teria um papel fundamental como possibilidade inovadora de informação e conhecimento, instrumentos de apoio à pesquisa em diferentes campos da ciência e como fonte de expressão artística.

A nova invenção veio para ficar. Segundo Kossoy (2001, p. 25-32), após o advento da fotografia, o mundo tornou-se familiar. A cultura dos povos foi exteriorizada através do registro

43 Segundo os autores, essa prótese cria certo tipo de enfrentamento entre o olho do sujeito, que se prolonga no olho da câmara, e o real a ser capturado (p.165).

fotográfico de seus costumes, habitação, monumentos, religiões, fatos sociais e políticos. Posteriormente, o desenvolvimento da indústria gráfica possibilitou a multiplicação, a proliferação e a divulgação da imagem fotográfica via imprensa, iniciando-se um novo processo de conhecimento do mundo, porém de um mundo mais detalhado, posto que fragmentado em termos visuais e, portanto, contextuais. Era o início de um novo método de aprendizado do real, em função da acessibilidade do homem à informação visual sobre os hábitos, os fatos e as realidades de diferentes povos. Segundo Kossoy (2001), a partir do Século XX, o mundo, aos poucos, foi sendo substituído por sua imagem fotográfica e tornou-se portátil e ilustrado.

A fotografia propiciou a possibilidade do autoconhecimento e da recordação, da criação artística, da documentação e de denúncia, graças a sua natureza testemunhal. Devido a esse último aspecto, essa imagem representaria uma arma terrível ou ameaça passível de manipulação, na medida em que os receptores viam, apenas, a expressão da realidade, resultante da imparcialidade e da objetividade fotográfica. O mundo, a sociedade e a história ganhavam um novo documento, que desencadeou uma revolução que estava por chegar, pois a fotografia foi o pontapé inicial para o surgimento de outros gêneros imagéticos, como a televisão, o filme e o vídeo. Para finalizar, Kossoy (2001, p. 28 e 32) destaca que

[...] é a fotografia um intrigante documento visual cujo conteúdo é a um só tempo revelador de informações e detonador de emoções. [...] Seus conteúdos, entretanto, jamais deverão ser entendidos como meras ilustrações ao texto. As fontes fotográficas são uma possibilidade de investigação e descoberta que promete frutos na medida em que se tenta sistematizar suas informações, estabelecer metodologias adequadas de pesquisa e análise para decifração de seus conteúdos e, por consequência, da realidade que os originou [...].

Completando a afirmativa de Kossoy, Santaella (2012, p. 79-80) enfatiza que “[...] ler uma fotografia é lançar o olhar atento àquilo que a construiu enquanto linguagem visual, com as especificidades que lhe são próprias. Significa fazer do olhar uma espécie de máquina de sentir e conhecer [...]”.

Por fim, o paradigma pós-fotográfico aconteceu mediante o processo de produção de caráter eminentemente triádico e se configurou como resultado da relação entre o computador e uma máquina especial que age sobre um substrato simbólico: a informação e uma tela de vídeo, mediados por uma série de operações abstratas, modelos, programas e cálculos, que produzem imagens sintéticas e infográficas.

Vale destacar que, diferentemente da posição dos sujeitos que produzem as imagens nos dois paradigmas anteriores, o agente produtor de imagens infográficas ou sintéticas “[...] não é mais um artista, nem é um sujeito que age sobre o real, mas um programador cuja inteligência visual se realiza na interação e complementaridade com os poderes da inteligência artificial [...]” (COSTA,

2005 p. 166).

Essa nova situação demonstra que no paradigma pós-fotográfico, “[...] embora as imagens que a tela permite visualizar sejam altamente icônicas a tudo o que se passa, por trás da tela é radicalmente abstrato [...]” (COSTA, 2005 p. 167), porquanto, antes de ser uma imagem visual, a imagem infográfica ou sintética se configura como realidade numérica que oscila entre a imagem que se atualiza no vídeo e a imagem virtual ou o conjunto infinito de imagens potenciais calculáveis pelo computador. Pode-se dizer que a imagem infográfica ou sintética é uma abstração, em que a presença do real empírico não existe em nenhum momento do processo.

Nesse processo de produção da imagem, conforme entendem Santaella e North (2005, p. 167), “[...] as duas palavras de ordem das imagens sintéticas são as palavras modelo e simulação [...]”. A simulação consiste basicamente numa ‘experimentação simbólica’ do modelo. Com efeito, o paradigma pós-fotográfico “[...] funciona sob o signo das metamorfoses, porta de entrada para um mundo virtual [...]” (2005, p. 172).

Já para Gilbert Durand (2011, p. 40), como o imaginário é um museu de imagens, o imaginário humano é o lugar onde estão “[...] todas as imagens possíveis criadas pelo homem [...]” e que “[...] todo o imaginário humano articula-se por meio de estruturas plurais e irreduzíveis, limitadas a três classes que gravitam ao redor dos processos matriciais do “separar” (heroico), “incluir” (místico) e “dramatizar” (disseminador), ou pela distribuição das imagens de uma narrativa ao longo do tempo [...]”. Entretanto, Durand (1997) percebe o imaginário como o conjunto das imagens e de suas relações que constituem o capital pensado do homem. Sob esse ponto de vista, todo indivíduo pode ser considerado um produtor de imaginários. Compartilho do mesmo entendimento que o antropólogo do imaginário, ao dizer que o homem vive mergulhado numa “civilização de imagens”. É inserido nessa civilização que os LDER são pensados, elaborados e organizados e compostos por uma diversidade de gêneros imagéticos com significados simbólicos, que são simultaneamente produto e produtor do imaginário religioso. Do exposto, a seguir, nossa trajetória será identificar a presença, o posicionamento e as representações imaginárias dos gêneros imagéticos nos LDER.

4.2. A imagem no livro didático de ensino religioso

Conforme anunciamos na introdução, foram escolhidas duas coleções de livros didáticos como fonte de nossa pesquisa, a saber: a *Coleção Ensino Religioso Fundamental*, organizada por Maria Inês Carniato, publicada em 2010 pela Editora Paulinas; e a *Coleção Todos os Jeitos de Crer*, organizado por Dora Incontri e Alessandro César Bigheto, publicada em 2012 pela Editora Ática. Do conjunto de livros que compõem as duas Coleções, foi analisado um exemplar de cada um: da primeira, o livro *Diversidade Religiosa no Mundo Atual*; e da segunda, *Tradições*, ambos destinados

ao 8º ano.

Ao examinar, cuidadosamente, os dois exemplares das duas coleções, observei, logo de imediato, ao folhear o conjunto de suas 299 páginas, a diversidade e a regularidade da presença da imagem visual no desenho geral dos dois livros, o que indicou que seria preciso organizar o mapeamento e o registro das informações capturadas a partir de dois pontos: no primeiro, fundamentado na evidência da presença de diferentes gêneros de imagens visuais, busquei identificar as funções pedagógicas desempenhadas pelas imagens visuais no contexto do livro didático; no segundo, orientado pelo reconhecimento de que o livro didático, independentemente do ano, da fase e da disciplina, integra-se ao processo geral de criação das condições pedagógicas institucionais, necessárias à mediação da difusão e da apropriação criativa e significativa do saber socialmente considerado relevante, procurei analisar o emprego dessas funções no interior das atividades didáticas, assumidas e efetivadas na série de livros em questão.

Considerando o exposto, organizei este tópico em dois subitens, que identificam a coleção investigada. Por sua vez, cada subitem se desdobra e se aprofunda a partir dos dois pontos assinalados antes.

4.2.1 Coleção Ensino Religioso Fundamental

Embora o tópico 2.3 faça uma descrição sucinta do livro dessa coleção, necessito retomá-la e ampliá-la, a fim de que os aspectos a serem analisados fiquem devidamente situados e compreendidos no contexto geral e específico desse livro.

O livro didático em tela foi feito para ser trabalhado com estudantes do 8º ano. As quatro Unidades que o compõem estruturam-se a partir do eixo temático *A diversidade religiosa no mundo atual*. Tendo em vista aprofundá-lo, discuti-lo e estudá-lo, esse eixo se desdobra em quatro unidades temáticas, assim nomeadas: *Chaves novas em portões antigos*, desmembrada nos tópicos *À procura de uma luz*, *Os portões da História*, *Portais jamais fechados* e *Chaves que reabrem antigas portas*; *O caminho da montanha*, tratado nos itens *Ver o mundo lá de cima*, *Mirantes ao longo da estrada*, *Peregrinos da mesma estrada*, *Caminhar com pressa rumo à meta*, *Caminhar ao lado de Deus*; e *O orvalho na teia de aranha*, estudada nos pontos intitulados *Uma teia no amanhecer*, *Gotas de chuva que correm no rio*, *Caminhar no meio das estrelas* e *Bater à porta do além* e, por fim, *A religiosidade humanizada*, enfocada nos tópicos: *‘O mistério das letras vivas’*, *‘Diálogo, privilégio humano’*, *‘A herança em suas mãos’* e *‘A chave da amizade’*.

Lembramos que o LDER aqui analisado é o do Professor. Nele, encontramos, ao longo de suas 96 páginas, uma série de tarefas, sugeridas para o professor, para subsidiar sua prática pedagógica e qualificar o ensino da disciplina, e para o estudante, com o intuito de fixar, aprofundar, ampliar e significar sua aprendizagem relativa ao conteúdo estudado. São elas: *Diálogo*

em grupo, *Mutirão de ideias*, *Debate*, *Questionário*, *Linguagem da mídia* e *Pesquisa acadêmica*. Como sugestões, essas tarefas podem aparecer, ou não, no conjunto das unidades de estudos estruturantes do livro.

Concentrando-se na análise da estrutura geral do LDER, nota-se que, em cada unidade, encontra-se uma *capa de abertura*, que contém seu título, uma imagem representando visualmente o assunto e o objetivo a atingir; e o *conteúdo da unidade*, que se subdivide em tópicos. Por sua vez, cada tópico da unidade tem um ‘objetivo’ próprio, um ‘material’, caracterizado por um ou mais textos de estudo, e uma série de tarefas: umas destacadas por uma coloração branca, a qual se diferencia da cor específica da folha, outras identificadas e marcadas por títulos singulares, tais como ‘Atividades’, ‘Para casa’ e ‘Grande lance’. As tarefas destacadas com cor branca e as nomeadas de ‘atividades’ são sugestões didáticas direcionadas ao professor, a fim de que ele realize *com* a turma e em sala/escola uma série de exercícios vinculados ao objetivo específico do tópico em questão; as outras, ou seja, ‘Para casa’ e ‘Grande lance’, são as dirigidas para os estudantes da turma, com a finalidade de serem feitas *por* eles, individualmente ou em grupo, geralmente, fora da escola⁴⁴.

No que tange especificamente às imagens visuais, são dispostas e posicionadas, ao longo da unidade, em diferentes lugares do texto impresso, como a capa, por exemplo. Sua presença é distribuída de duas maneiras: empiricamente, quando ela está presente no próprio texto impresso, ocupando o espaço do desenho gráfico da folha; e enunciativamente, quando é sugerida em alguma tarefa, isto é, quando o livro propõe uma tarefa com imagens visuais, mas sem fixá-las visualmente no corpo do texto do LD. Vejamos, mais detalhadamente, a maneira como elas são posicionadas e dispostas no referido livro, a partir de dois prismas identificados na configuração geral do LD: os gêneros das imagens visuais dominantes e as funções didáticas que elas exercem nas atividades anunciadas pelo livro.

4.2.1.1 Gêneros dominantes das imagens visuais

O exercício de folhear as páginas do livro fonte, em busca dos artefatos visuais imagéticos da pesquisa, fez-me, de imediato, identificar a presença significativa de imagens no espaço do texto impresso, lugar, por excelência, ocupado pelo signo da escrita. Conforme já dissemos, o primeiro contato é propiciado pela capa do livro e das unidades. Empiricamente falando, as imagens visuais tomam conta da maior parte da configuração gráfica da folha, capturando nossa atenção, seja por sua dimensão e coloração, seja pelo conjunto de informações pictóricas pujantes e figurantes. O efeito óptico e perceptivo sobre o leitor é, sem dúvida, bem significativo.

⁴⁴ Para mais detalhes sobre as atividades, ver o quadro 4 em anexo - ‘Uso das imagens visuais em tarefas propostas no LDER – Paulinas’.

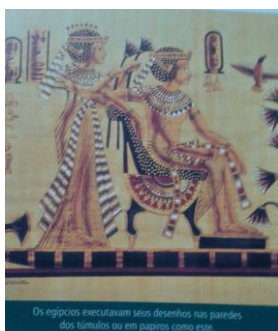
No corpo do texto, que abarca a totalidade da Unidade, encontra-se a imagem, distribuída, situada e inserida no entremeio dos textos escritos e das tarefas anunciadas para serem realizadas no âmbito da sala de aula e em casa, na lateral e no centro da folha, em tamanhos e formatos diversos. De modo que, no todo das Unidades, contabiliza-se a frequência de 47 imagens, distribuídas, respectivamente, da seguinte maneira nas Unidades: 12, 15, 10 e 10. Convém lembrar que, acrescentando a imagem da capa do livro, temos um total de 48 imagens visuais no livro analisado.

Pode-se dizer, com essa constatação, que tal evidência ratifica, sem a necessidade de um grande esforço cognoscível e analítico, lógico e argumentativo, o pressuposto de que essa modalidade de artefato, ou seja, a imagem visual, tem, indubitavelmente, um lugar garantido no cenário da cultura, em geral, e da educação escolar, em especial. Essa existência se ramifica, desdobra-se e se faz acontecer com diferentes tipos de suportes e práticas sociais, como os livros didáticos e as práticas educativas escolares.

Ora, se com um olhar espontâneo, lançado sobre as folhas do LDER, é possível, de imediato, capturar e reconhecer o artefato visual imagético, uma observação mais acurada, cuidadosa e sistemática do desdobrar das folhas possibilita que sejam identificados, diferenciados e classificados a disposição e o posicionamento de diferentes gêneros de imagens visuais. Ao proceder assim, deparei-me com outros achados significativos.

Em primeiro lugar, constatei que, no universo de 48 imagens visuais, havia quatro gêneros sendo utilizados na composição didático-visual do livro: o desenho, a pintura, a fotografia e a infoimagem. Nota-se que, de acordo com que apresentamos no tópico deste trabalho, as imagens visuais existentes utilizadas na configuração do livro se enquadram simultaneamente nos três paradigmas defendidos por Santaella (2005), ou seja, o desenho e a pintura, no pré-fotográfico; a fotografia, no fotográfico; e a infoimagem, no pós-fotográfico.

Imagem 5. Gêneros de imagens



Desenho (p.71)



Pintura (p. 72)



Fotografia (p.54)

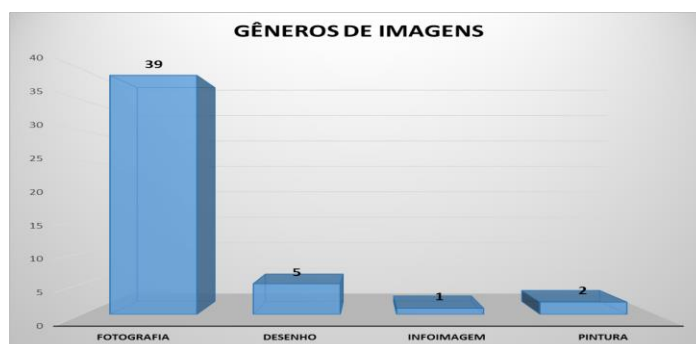


Infoimagem (p.55)

Fonte: CARNIATO, Maria Inês. **Diversidade religiosa no mundo atual, 8º ano.** Ensino Religioso. São Paulo, Paulinas, 2010. - (Coleção Ensino Religioso Fundamental).

Em segundo lugar, ao diferenciar, classificar e quantificar a frequência de cada gênero, constatei que a fotografia predominava no conjunto dos demais gêneros, conforme pode ser visualizado, quantitativamente, no Gráfico VII. Tal acontecimento poderia ser um fator a favor da hipótese de Santaella (2005) a respeito de que a fotografia operou uma ruptura no modo de produzir, circular e consumir a imagem, a ponto de a autora elegê-la como uma espécie de divisor de águas no processo histórico de feitura da imagem visual nas sociedades. Isso se tornou um paradigma, a partir do qual as outras imagens seriam agrupadas.

Gráfico VII– Gênero imagético no livro ‘Diversidade religiosa no mundo atual’/8º ano



Fonte: CARNIATO, Maria Inês. **Diversidade religiosa no mundo atual, 8º ano.** Ensino Religioso. São Paulo, Paulinas, 2010. - (Coleção Ensino Religioso Fundamental).

Em terceiro lugar, pode-se averiguar que o domínio da fotografia aparece de duas maneiras no livro-fonte: uma como fotografia propriamente dita, ou seja, produtora de uma espécie particular de imagem; outra como um suporte tecnológico que possibilita a reprodução em série de outras imagens, como o desenho e a pintura. Isso é constatado, por exemplo, ao verificar-se que a maioria dos desenhos e das pinturas presentes no livro-fonte são, em última análise, imagens fotografadas.

Imagem 6. Tipos de fotografia



Fotografia (p.41)



Fotografia do desenho
(p. 19)

Fonte: CARNIATO, Maria Inês. **Diversidade religiosa no mundo atual, 8º ano.** Ensino Religioso. São Paulo, Paulinas, 2010. - (Coleção Ensino Religioso Fundamental).

Em quarto, a imagem visual aparece, sobretudo, junto com o texto escrito, que, como já dissemos, é o ‘material’ de estudo dos tópicos das Unidades. Esse aparecimento regular e sistemático, sempre junto do texto escrito e dele dependente, faz com que a imagem visual tenha uma função de ilustrar o conteúdo abordado por ele. Constatase a função ilustrativa por meio da identificação de que os artefatos visuais imagéticos selecionados aparecem sempre vinculados ao assunto, como uma espécie de dispositivo que teria a finalidade de demonstrar e exemplificar o conteúdo com a apresentação de informações visuais. O caráter ilustrativo do conteúdo de um texto escrito, por meio de imagens visuais, tem sido uma regra dominante no uso pedagógico da imagem visual em livros didáticos, conforme demonstram Costa (2005), Carlos (2006), Orofino (2005) e Maciel (2015) em seus estudos.

Em quinto e último lugar, a análise do LDER indica que, além das imagens, postas e dispostas no ordenamento das folhas, as quais podem ser capturadas pelo movimento desencadeado pela sensação-visão-olho, realizado pelo leitor, outras imagens visuais, deslocadas do espectro óptico-perceptivo, são supostas e sugeridas, enunciativamente, no LDER. Em outras palavras, as imagens não aparecem no contexto do LDER somente empiricamente, mas, enunciativamente, por meio das formulações e das proposições de tarefas a serem realizadas pelos professores e estudantes, as quais solicitam que o estudante produza, mapeie, identifique, recorte, cole, mostre, analise, reflita ou, simplesmente, olhe, contemple e admire algum gênero de imagem visual, sempre considerando, evidentemente, o objetivo do tópico ou da Unidade.

4.2.1.2 Atividades didáticas e usos pedagógicos das imagens visuais

Como foi exposto, se a análise da presença da imagem visual, no contexto do LD, trouxe à baila uma série de achados referentes ao modo como é posicionada e situada em sua configuração geral, o ato de escavar o uso de sua presença, no conjunto das tarefas formuladas no e pelo LD, aponta outros modos de existência, precisamente vinculados ao emprego pedagógico da imagem visual no LD do ensino religioso.

Não é demais lembrar, resumidamente, o que já foi assinalado sobre a especificidade didático-pedagógica de um impresso ou livro, vinculado ao processo de ensino-aprendizagem e situado no âmbito do espaço social da escola. Nesse sentido, pode-se dizer que as atividades escolares, por exemplo, as que são indicadas no LD, são modos específicos de objetivar certos objetivos educativos, que visam à concretização da aprendizagem, à apropriação e às subjetividades desejadas para os estudantes. Vejamos, portanto, o uso das imagens visuais no conjunto das atividades didáticas anunciadas no LDER em questão.

Conforme foi apresentado na introdução deste capítulo, o livro didático de Ensino Religioso da Editora Paulinas, destinado aos estudantes do 8º ano, abarca uma série de tarefas, compreendida

em torno de quatro possibilidades de aparecimento didático, agrupados em dois conjuntos: um, para o professor, identificado pela série de sugestões de atividades assinaladas pela coloração branca e pelo cognome ‘Atividade’; e outro, para o estudante, demarcado pelos cognomes ‘Para casa’ e ‘Grande lance’. Com o intuito de localizar a presença desses modos de existência pedagógica no cerne das tarefas, assumidas, propostas e anunciadas pelo LD em questão, foi organizado o Quadro 01, abaixo, a fim de sistematizar o conjunto de achados apreendidos⁴⁵.

Afirmamos, no item anterior, que a imagem visual aparece de duas maneiras: uma empírica; outra, enunciativa. Assinalamos também que, no âmbito das tarefas propostas no e pelo LDER em questão, sua presença é predominantemente enunciativa. Conforme registrado no Quadro 1, a imagem visual empírica só se apresentou na tarefa ‘Atividades’, mesmo assim, apenas em dois tópicos, dos 17 existentes no LD, a saber: o 2.3, da Unidade 2; e o 3.3, da Unidade 3.

Quadro 1 - Presença das imagens visuais nas tarefas didático-pedagógicas do LDER - Paulinas

Tarefas	Unidade 1				Unidade 2					Unidade 3				Unidade 4			
	1.1	1.2	1.3	1.4	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	3.1	3.2	3.3	3.4	4.1	4.2	4.3	4.4
Sugestões	-	X2	-	X2	-	-	-	X2	-	X2	X2	X2	X2	X2	-	-	-
Atividades	-	-	-	-	-	-	X1	-	-	-	-	X1	-	-	-	-	-
Para casa	-	X2	X2	-	-	-	X2	-	-	X2	X2	-	-	-	-	-	-
Grande lance	X2	-	-	-	-	-	-	-	-	X2	-	-	-	-	X2	-	-

Fonte: CARNIATO, Maria Inês. **Diversidade religiosa no mundo atual, 8º ano.** Ensino Religioso. São Paulo, Paulinas, 2010. - (Coleção Ensino Religioso Fundamental). **Nota:** Entenda-se X1 como imagem visual empírica; e X2, como enunciativa.

Ao examinar os casos, constatamos, em ambos, o uso ilustrativo da imagem, isto é, a tarefa ‘Atividade’ dos dois tópicos das Unidades 2 e 3 não faz nenhuma menção às imagens disponibilizadas. Em outras palavras, as imagens visuais só estão ali cumprindo um papel meramente secundário, pois as informações complementares representadas visualmente não são consideradas como algo que deva ser questionado, analisado e discutido.

O texto escrito, que formula a ‘Atividade’ e orienta a ação do professor e do estudante, contém, em si mesmo, o assunto abordado; interpela o estudante a focar-se nele, pensando-o, individualmente ou em grupo. No primeiro caso, a ‘Atividade’ contém uma imagem intitulada ‘Celebração inter-religiosa: somos todos peregrinos do mesmo caminho’, que parece registrar um encontro entre pessoas de diferentes religiões e etnias. Localizados atrás de uma grande mesa, enfeitada com uma toalha colorida e pintada com formas geométricas e representações simbólicas, repleta de alimentos e recipientes de alumínio e de palha, encontram-se vários representantes com vestuários típicos. Eles estão dispostos um ao lado do outro, olhando para a plateia e entre si,

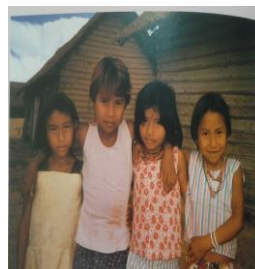
⁴⁵ Para mais detalhes das atividades, ver anexo quadro 4 - ‘Uso das imagens visuais em tarefas propostas no LDER’ – Paulinas.

cantando e gesticulando, ao mesmo tempo em que os observa um público, não registrado na foto, que os vê e escuta. Não obstante, a riqueza dessas informações complementares não é levada em conta.

Imagem 7. Tipos de fotografia



Fotografia (p. 19)



Fotografia (p.41)

Fonte: CARNIATO, Maria Inês. **Diversidade religiosa no mundo atual, 8º ano.** Ensino Religioso. São Paulo, Paulinas, 2010. - (Coleção Ensino Religioso Fundamental).

O fato se repete no outro caso. Na ‘Atividade’ do tópico da Unidade 3, há uma foto sem título, cujo conteúdo visual registra a informação de quatro crianças indígenas abraçadas, localizadas em uma comunidade não identificada. As quatro estão vestidas com roupas comuns. Duas usam colares e pulseiras, aparentemente produzidas pela própria comunidade. A foto mostra, ainda, duas casas com paredes feitas de madeira, de teto e folhas secas de algum tipo de árvore. Nela, as crianças aparecem posicionadas para ser fotografadas, fixam os olhos na câmara, algumas sorriem, outras não; abraçadas e focadas, aguardam a captura e a abdução de suas imagens pelo click da câmara.

Curiosamente, observamos um acontecimento diferente no encaminhamento das tarefas sugeridas ao professor e das intituladas ‘Para casa’ e ‘Grande lance’. Nessas, como já destacamos, as imagens visuais não aparecem empiricamente, mas enunciativamente. Em primeiro lugar, identificamos a sugestão de atividades que transitam entre o exercício mais complexo da produção de desenhos e do registro fotográfico de objetos, situações, cenas, ritos, práticas e símbolos religiosos, até outras formas mais comuns de ações didáticas, porém também relevantes, tais como o levantamento de registros visuais, a montagem de painéis de imagem e o ato de assistir filmes, com o intuito de analisar a maneira como a linguagem cinematográfica representa as questões religiosas. Nesse último formato de encaminhamento, situa-se a tarefa ‘Grande lance’, onde encontramos, respectivamente, nas Unidades 1 e 4, a indicação de filmes para serem vistos e analisados, tais como *A vida é bela* (Direção: Roberto Benigni. Itália, 1997) e *Inteligência artificial* (Direção: Steven Spielberg, EUA, 2001).

Além disso, agregam-se ao posicionamento da imagem visual, empregadas nas tarefas, duas outras possibilidades de uso, distintas da função ilustrativa: uma como mediação do saber religioso; e outra como objeto epistêmico. Na primeira possibilidade, a imagem visual é utilizada como um

meio pelo qual os saberes trabalhados em sala, assim com os existentes na experiência pessoal e das comunidades, possam ser representados e/ou evocados. Exemplo disso seriam as tarefas ‘Para casa’ da Unidade 1, que propõe o seguinte encaminhamento: “[...] Você pode procurar uma gravura ou uma foto que expresse seu modo de entender o significado de sua própria vida e trazê-la para a próxima aula [...]” (2010c, p. 21). Ou na Unidade 2, que sugere a seguinte tarefa: “Projetar as imagens ou montar uma exposição com fotos e recortes trazidos pela turma e deixar que todos relatem suas experiências nas respectivas igrejas” (2010c, p. 47).

Na segunda possibilidade, a imagem visual é posicionada como um artefato carregado dessas informações, conhecimentos, saberes, valores, sentidos e perspectivas religiosas, os quais podem ser vistos, aprendidos e entendidos mediante a reflexão, a análise e a discussão. Aqui, contempla-se o entendimento de que as imagens visuais religiosas se configuram como uma representação simbólica do fenômeno religioso, que pode ser vislumbrada e contemplada não só como um objeto de culto, como também, sobretudo, como objeto de conhecimento das manifestações religiosas. Encontramos essa possibilidade na unidade 1, que sugere a seguinte tarefa: “[...] Onde vemos os sinais de que a sociedade se voltou outra vez para a dimensão sagrada da vida? - Movimentos religiosos, ritos, cerimônias, símbolos, vistos na cultura de massa ou constatados na vida cotidiana [...]” (2010c, p. 28). Outro exemplo emblemático pode ser localizado na Unidade 3, cuja tarefa sugere: “[...] Projetar as imagens ou expor as gravuras e os objetos que mostram a religiosidade esotérica. Pedir aos alunos que identifiquem elementos da natureza e digam o que conhecem a respeito do tema ‘esoterismo’ [...]” (2010c, p. 63).

Pelo exposto, pode-se entender que a seleção, a organização e a distribuição de informações, de saberes, de valores, de significados e de sentidos a serem veiculados, reproduzidos e trabalhados no espaço escolar, não são casuais, espontâneas nem aleatórias. São, em última análise, necessariamente, frutos de planejamento, ou seja, de uma prática intencional, deliberada e sistematizada. Isso é o que se espera em todas as dimensões genuinamente pedagógicas, tanto em nível micro, como, por exemplo, as ações realizadas no espaço da sala de aula, quanto em nível macro, como as ações destinadas à gestão escolar, tais como a elaboração do currículo e do projeto pedagógico. É nesse horizonte em que deverão atuar todos os profissionais da educação escolar.

O que constato e afirmo no final das contas, é que o adjetivo didático associado ao livro, ou melhor, a ideia de um livro com caráter didático tem, na verdade, um caráter substantivo, isto é, está diretamente implicado com um contexto marcado pela exigência do planejamento. Em outras palavras, significa que os impressos ou não, os materiais escritos, visuais ou sonoros, utilizados na e pela escola são produzidos e trabalhados com certos fins propostos, certas regras estabelecidas, certos parâmetros exigidos, enfim, certos modos de conceber e de fazer, de teorizar e realizar próprios ao pensar-fazer pedagógico.

4.2.2 Coleção ‘Todos os Jeitos de Crer’

O exemplar da Coleção analisado é o número 3, intitulado **Tradições**, de Dora Incontri e Alessandro Cesar Bigheto. Logo na apresentação, os autores sinalizam a perspectiva moral-religiosa que indicará o horizonte estruturante do LDER, ao dizerem: “[...] Essa coleção foi elaborada com muita reflexão, pesquisa e **fé** [...]” (2012c, p.3). E finalizam assinalando: “[...] Esperamos que esse material lhes seja útil e agradável e que os leve a pensar sobre as questões fundamentais da existência, **com amor, otimismo e fé** [...] (o grifo é nosso)” (2012c, p. 3). O Livro é composto de 15 capítulos, com os seguintes títulos: *Onde mora a divindade; Nossas raízes indígenas; A força negra; O saber dos antigos, O povo de Israel; Um livro para muitas tradições; O que significa ser católico; Os seguidores da reforma; As tradições da China; Os caminhos hindus; A libertação budista; A fé islã; A proposta espírita; O lado oculto e mágico da fé e Os direitos são de todos*. Cada capítulo se subdivide em tópicos que variam de 3 a 8 pontos.

Ao folhear suas 208 páginas, encontramos uma variedade de seções que se organizam, a partir de uma série de textos de estudo e de tarefas. O texto é a fonte de informação sobre o assunto, cuja quantidade e tipos variam por capítulo. Por sua vez, as tarefas são direcionadas ora para o docente, a fim de que ele tenha alternativas de trabalho em sala de aula e na escola; ora para os estudantes, tendo em vista relembrar, fixar, aprofundar e ampliar o conteúdo estudado. As referidas tarefas são arroladas na totalidade do LDER, mas não aparecem obrigatoriamente em todos os capítulos e são assim discriminadas: *O nó da questão, Comente os textos, Criando Polêmicas, Fale você, Façam vocês, E para terminar; Sessão de leitura; Sessão de cinema; Sessão de música e Monte seu livro*⁴⁶.

Os capítulos seguem o mesmo alinhamento estrutural, assim caracterizado: uma *capa de abertura*, que contém um título, uma grande imagem, e o *conteúdo*, subdividido em tópicos, sempre começando por um ou mais textos de estudo, acompanhado de uma série de sugestões de tarefas. Além disso, nota-se, na espessura das páginas, que se misturam com os textos de estudos e as tarefas, a presença de uma variedade de imagens visuais, que, de forma similar às encontradas no Livro investigado da Coleção Paulinas, estão dispostas e posicionadas de duas maneiras regulares: a empírica, dividindo o espaço gráfico da folha com a escrita; e a enunciativa, proposta e indicada em alguma tarefa. Vejamos como elas aparecem e são empregadas no LDER, em função dos gêneros visuais dominantes e dos usos didáticos propostos.

4.2.2.1 Gêneros dominantes das imagens visuais

As folhas brancas do LDER da Ática parecem com as páginas de um álbum. Elas registram

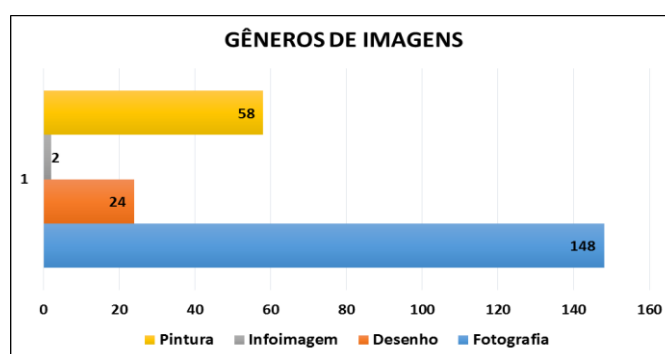
⁴⁶ Para mais detalhes das atividades, ver em anexo o quadro 5 - ‘Uso das imagens visuais em tarefas propostas no LDER’ – Ática.

uma coleção rica de imagens visuais. Uma espécie de álbum de representações visuais da cultura sacra: rica em variedade e em conteúdo; belas em sua dimensão plástica e simbólica; instigantes quanto ao modo diferenciado de representar a existência real e imaginária; provocante quanto ao exercício de pensar a condição humana e suas crenças.

Desde a capa e espalhadas por todo o corpo do texto, as imagens demarcam seu território comunicativo, artístico, religioso e epistêmico. Após sua contagem, contabilizou-se um total de 242 imagens, incluindo-se as imagens da capa (01) e da contracapa (09), sendo que foram identificadas, na dispersão dos capítulos, 232 imagens, assim distribuídas na sequência dos referidos capítulos: 17, 16, 12, 14, 14, 14, 17, 15, 15, 18, 15, 17, 16, 17 e 15. A constatação empírica e quantitativa das imagens no LDER da Editora Ática corrobora o entendimento geral de nosso estudo a respeito do lugar efetivo desse artefato visual no ordenamento da cultural contemporânea.

Adentrando a leitura e a análise do livro-fonte, pautado em um olhar mais aguçado, constatamos um modo de existência similar ao encontrado no LDER da Editora Paulinas. Primeiro, identificamos a presença de vários gêneros de imagens visuais, assim como o caráter dominante da fotografia, conforme pode ser visto no gráfico abaixo. Assim, no universo das 242 imagens visuais existentes, constatamos a presença de quatro gêneros: o desenho, a pintura, a fotografia e a infoimagem, o que corrobora o enquadramento da configuração visual desse LDER no âmbito do horizonte paradigmático anunciado por Santaella (2005), no que tange ao posicionamento da fotografia como parâmetro de classificação das imagens produzidas ao longo da história.

Gráfico VIII – Frequência dos gêneros imagéticos no LDER - Tradições 3



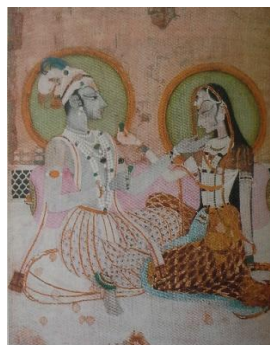
Fonte: INCONTRI, Dora; BIGHETO, Alessandro César. **Tradições, 8º ano.** Ensino Religioso. São Paulo, Editora Ática, 2012. - (Coleção Todos os jeitos de crer: ensino inter-religioso)

Segundo, confirmamos o domínio da fotografia sendo exercido no que tem de específico, como uma produção de imagem própria e como suporte que viabiliza a duplicação e outras imagens, sobretudo, o desenho e a pintura. Em outras palavras, as representações simbólicas das tradições religiosas são reproduzidas no LDER graças ao recurso da fotografia.

Imagem 8. Tipos de fotografia



Pintura (p.173)

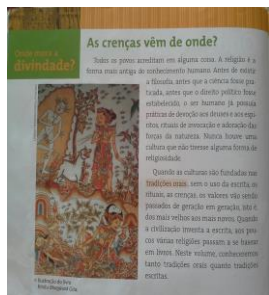


Desenho (p.14)

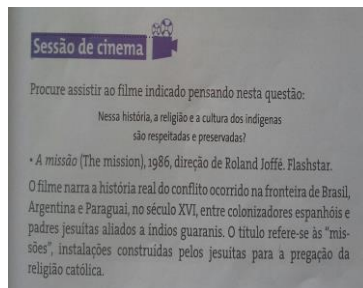
Fonte: INCONTRI, Dora; BIGHETO, Alessandro César. **Tradições, 8º ano.** Ensino Religioso. São Paulo, Editora Ática, 2012. - (Coleção Todos os jeitos de crer: ensino inter-religioso)

Terceiro, os achados ratificam, de um lado, a presença da imagem visual junto do texto de estudo e seu uso como estratégia de ilustrar o conteúdo tratado. A imagem é empregada como um dispositivo que possibilita a demonstração e/ou exemplificação visual da informação escrita. De outro, a presença enunciativa da imagem visual em várias tarefas solicitadas para que sejam feitas em sala de aula ou em casa. Nesse caso, a imagem visual aparece mediante sua evocação, e o anúncio, como parte de uma atividade a ser desenvolvida, conforme se observa na imagem abaixo.

Imagem 9. Exemplos de atividades do LDER - Ática



Desenho (p.10)



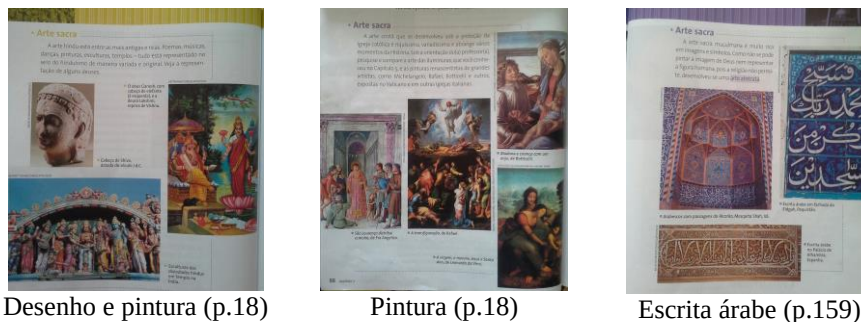
Sessão cinema (p.31)

Fonte: INCONTRI, Dora; BIGHETO, Alessandro César. **Tradições, 8º ano.** Ensino Religioso. São Paulo, Editora Ática, 2012. - (Coleção Todos os jeitos de crer: ensino inter-religioso).

Quarto: a presença da imagem visual e de seus gêneros ganha um espaço e uso diferenciado na Sessão 'Arte sacra'. Nesse lugar, a fotografia não é dominante, a não ser como suporte tecnológico que viabiliza a duplicação e a circulação de imagens. Ali, o desenho e a pintura dominam e aparecem, de um modo ainda não visto, em outras sessões e no rol de tarefas propostas pelo livro-fonte. Observa-se o fato curioso de uma espécie de interação entre as duas formas de linguagens: a escrita e a visual. O texto escrito e o visual se complementam, enunciativa e empiricamente, no instante espacial da sessão. Nela, a imagem visual aparece na condição de texto visual, pois é tratado como uma fonte de informação, sobre a qual o estudante é orientado a contemplar, como também a refletir e a apreender suas representações e simbolismos. Nessa

sessão, a imagem visual é, a um só tempo, abordada como texto fonte, portanto, como objeto de conhecimento. No entanto, tal aparecimento diferenciado acaba por ser reduzido e associado ao campo artístico, como se a imagem visual fosse um artefato ontologicamente constituinte e pertencente ao território da Arte, por exemplo, a Sacra.

Imagem 10. Atividade com uso da imagem impressa no LDER – Ática



Desenho e pintura (p.18)

Pintura (p.18)

Escrita árabe (p.159)

Fonte: INCONTRI, Dora; BIGHETO, Alessandro César. **Tradições, 8º ano.** Ensino Religioso. São Paulo, Editora Ática, 2012. - (Coleção Todos os jeitos de crer: ensino inter-religioso).

4.2.2.2 Atividades didáticas e usos pedagógicos das imagens visuais

Além dos aspectos mencionados no tópico anterior, a análise do caráter pedagógico estruturante do LDER aponta para uma série de modos de existência da imagem visual no seio do LDER. Esses modos se repetem no presente livro-fonte, indicando uma presença regular, que pode ser entendida como um dispositivo empregado na produção e na organização dos livros didáticos. Esses modos de colocação e de disposição das imagens representam parte de nossos achados de pesquisa.

Já foi dito que o livro didático comporta uma espécie particular no conjunto das produções de impressos. Seu caráter didático e escolar exige um laço intrínseco com o conhecimento sistematizado e com os processos de ensino e aprendizagem. Nessa ótica, esperam-se o posicionamento e o uso das imagens visuais existentes no LD, como o LDER, por exemplo.

Pautando-nos nesse horizonte, observamos que o presente LDER da Editora Ática contempla um conjunto de tarefas específicas que objetivam mediar a apropriação das informações e dos conhecimentos, dos valores e dos significados, das experiências e dos modos de crer das tradições religiosas. No Quadro 2 (abaixo), que sistematiza as tarefas, podem ser identificados com um ‘X’ os capítulos e as tarefas onde localizamos a presença da imagem.

Ao adentrar a especificidade de cada atividade e do modo como a imagem se insere no contexto da tarefa, verificamos que, nesse lugar do LDER, a imagem visual só aparece de forma enunciativa. Mesmo assim, isso não ocorre em todas as tarefas e capítulos. Algumas tarefas chegam a não registrar sua presença, como as seguintes: ‘O nó das questões’, ‘Comente os textos’, ‘Criando

Polêmica’ e ‘Sessão de leitura’. Em outras, a frequência é maior, como ‘Façam vocês’ e ‘Sessão de cinema’.

Quadro 2 - Presença das imagens visuais nas tarefas didático-pedagógicas do LDER -Ática

Tarefas	Capítulos														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
O nó das questões	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Comente os textos	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Criando polêmica	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Fale você	X2	-	-	-	-	-	-	-	X2	-	-	-	-	-	-
Façam vocês	X2	-	X2	X2	-	X2	-	-	-	X2	-	-	-	-	X2
E para terminar	-	-	-	-	X2	-	-	X2	-	-	-	-	-	-	-
Sessão de leitura	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sessão de cinema	-	X2	-	X2	X2	X2	X2	-	X2	X2	X2	-	X2	X2	X2
Sessão de música	-	-	X2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Monte seu livro	-	X2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: INCONTRI, Dora; BIGHETO, Alessandro César. **Tradições, 8º ano**. Ensino Religioso. São Paulo, Editora Ática, 2012. - (Coleção Todos os jeitos de crer: ensino inter-religioso). **Nota:** Entenda-se X1, como imagem visual empírica; e X2, como enunciativa.

A forte presença da dimensão enunciativa da imagem na ‘Sessão de cinema’ é facilmente entendida pelo fato de o filme se caracterizar como um gênero de artefato visual. Pelo visto, o de maior presença nas tarefas. O interessante é que, contraditoriamente, o ato de assistir a um filme caracteriza-se como uma atividade a ser realizada em casa. O enunciado geral da sessão está assim formulado: “[...] Procure assistir ao filme indicado pensando na seguinte questão [...]” (Exemplo: 2012c, p.31). O verbo **‘procure’**, da proposição da tarefa, indica que sua realização não ocorre no cotidiano da sala de aula e da escola. Aponta para um tempo e lugar futuro, que, conforme entendemos, não seriam aqueles situados no espaço escolar.

No que tange à tarefa ‘Façam vocês’, nota-se que ela tanto se refere ao espaço específico da escola quanto ao que está fora dela. Nessa atividade, a imagem visual é acionada de diferentes maneiras e cumpre diferentes funções educativas. Pode ser integrada a sugestão de elaboração de algum projeto de estudo ou pesquisa, de modo que ela seja produzida (desenhar, fotografar), adquirida por meio da internet, consultada em livros e registros visuais familiares ou institucionais. Nesse caso, elas servem como evidência, demonstração, registro, memória e lembrança, como, por exemplo, experiências, situações, lugares, objetos, práticas, ritos e símbolos.

Em posse desse material visual, trabalha-se em grupo ou individualmente, fazendo colagem, painéis, exposições, amostras, demonstrações, debates, reflexões e partilhas acerca de algum assunto estudado. Essa modalidade de tarefa é realizada sempre com a orientação do (a) professor (a). Eis um exemplo: “[...] Sob a orientação do (a) professor (a), façam uma pesquisa sobre a cultura africana e afro-brasileira abrangendo culinária, música, poesia, artes plásticas, etc. Depois, organizem uma exposição [...]” (2012c, p.41).

Na perspectiva enunciativa, a imagem visual é tratada como texto, que requer leitura, análise e reflexão para ser entendido. Esse modo de abordagem eleva a imagem visual à categoria de objeto de conhecimento, pois ela seria capaz de registrar alguns aspectos da realidade visível do fenômeno religioso e sua dimensão simbólica. Essa série de informações ratifica a constatação já feita no LDER da Paulinas acerca do uso ilustrativo da imagem, que, geralmente, aciona a presença da imagem sempre associada a um texto de estudo, assim como indica a possibilidade do uso diferenciado da imagem visual na perspectiva do conhecimento. Isso se verifica predominantemente nas ‘tarefas’, porém de forma enunciativa, porque, diferentemente, em natureza e em gênero, da especificidade didática atribuída ao texto escrito, a imagem seria dispensada, pelo menos em sua versão empírica, tal como observamos.

As escavações feitas aqui possibilitaram achados preciosos, que sinalizam, de um lado, a presença forte da imagem visual, ocupando o espaço gráfico da folha concomitantemente com o texto escrito; e, contraditoriamente, tênue, porém significativa, do uso pedagógico desse artefato como mediação e objeto do saber e do conhecimento das tradições religiosas e do fenômeno cultural da religião em diferentes sociedades e tempos históricos.

4.3. Assinalações sobre as representações simbólicas religiosas das imagens no livro didático de ensino religioso

Como foi exposto, o processo de análise efetivado no tópico anterior possibilitou que um contato minucioso com a presença dos gêneros imagéticos e seus usos pedagógicos, no contexto da configuração geral dos LDs investigados. Esse contato ratificou, de um lado, a tese geral dos estudiosos da cultura visual acerca do lugar consagrado ao visual e, em particular, as imagens visuais na sociedade contemporânea; de outro, que a imagem visual ainda não tem sido tratada devidamente como um texto, fonte de saber e significados, nem como um artefato cultural visual rico de codificações e representações simbólicas sobre o mundo dos homens e da natureza e, por isso mesmo, merecedora de atenção pedagógica e epistêmica dos editores, dos docentes, dos discentes e da sociedade, em geral.

Embora a presença da imagem visual no LDER seja inegável, esse duplo reconhecimento tem fundamental importância no que tange ao conhecimento do modo como ela é posicionada e abordada e da contradição de contemplar um material visual riquíssimo e o empobrecimento do uso desse material no estudo do fenômeno da religião.

Nota-se que, em geral, os dois livros apontam a existência de um formato de LD para o ER estruturado com um viés conservador, proselitista e sectário, devido à tendência evidente de sua orientação catequética, messiânica e teológica, consolidada no pressuposto da noção de sagrado e de que o sentido da vida humana, assim como o desenvolvimento da história, encontra-se com

Deus. Tal perspectiva moral-religiosa termina tecendo a seleção, a organização e o uso das imagens visuais, bem como todos os aspectos e componentes dos dois livros analisados.

Em outras palavras, a investigação demonstra que a abordagem moral-religiosa exerce uma função de fio condutor das ações estruturantes dos livros. Desse modo, a maioria dos textos-escritos e das atividades didáticas assume, pelo menos, três orientações: a) informar sobre a existência de uma variedade de práticas religiosas; b) cultivar o respeito e a convivência com a diferença religiosa; e c) reconhecer a diferença e a diversidade religiosa como a tendência inevitável dos seres humanos para o transcendente. Esse fato, queiramos ou não, põe em cheque o argumento de que o ER é organizado a partir dos achados resultantes dos estudos e das pesquisas das Ciências das Religiões e demais Ciências, situadas no campo social; como o discurso de que o ER se ocupe, efetivamente, do conhecimento sobre a religião como um fenômeno cultural, como tantos outros produzidos pelo ser humano.

Esses achados, resultantes da análise dos livros-fonte, sinalizam, conseqüentemente, a ausência ou raridade de textos escritos e de atividades didáticas que proponham o exercício hermenêutico de pensar a religião como cultura e, como tal, como produto da atividade humana, como apontaram os estudos de Durand (2002), Usarski (2006) e Eliade (2008), por exemplo. Entretanto, da escavação empreendida e dos achados de pesquisa encontrados, identificados e classificados, vislumbra-se uma rica série de materiais visuais sobre o modo como o livro didático de Ensino Religioso não somente seleciona, situa e usa as imagens visuais, como também, sobretudo, como ele trata, aborda as representações simbólicas religiosas, visualmente codificadas nos mais variados gêneros imagéticos.

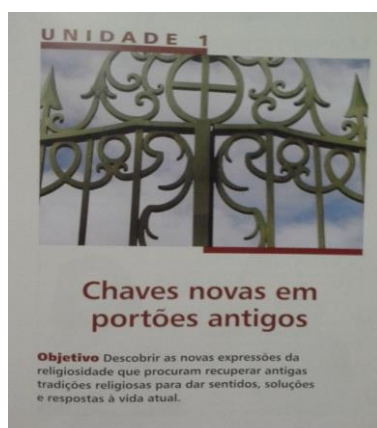
Tomando-se, por exemplo, o livro-fonte da Editora Paulinas, mais precisamente, a série composta por quatro fotos de capa, inseridas no início das Unidades, observam-se várias representações simbólicas que codificam ideias, sentidos e valores, postos em circulação como relevantes no contexto geral do livro, a saber: *o portal, a montanha, a teia e o livro*. Vale assinalar que as referidas imagens são fotografias sem nome, sem identificação, quanto à autoria, à fonte, ao lugar e ao tipo. Outras imagens, que aparecem ao longo de cada unidade, só desdobram as representações simbólicas registradas nelas, reforçando-as, retomando-as, especificando-as e exemplificando-as em função do caso concreto existencial ou das tradições religiosas existentes. As fotos de capa servem como parâmetro estruturante das imagens visuais, selecionadas e dispostas nas folhas das unidades.

A primeira imagem é uma fotografia sem legenda e título de um portão, cujo significado assinalado na Unidade gira em torno da passagem, que indica uma espécie de deslocamento feito entre lugares e momentos, fases e níveis, posições e estados, situações e condições, vida e morte, da separação, da dicotomia, em suma, entre pontos diferentes de uma trajetória, de um caminho,

hierarquicamente definidos e valorados rumo ao transcendente.

Atrelado à ideia de separação, o portão nos remete à possibilidade de escolher, de decidir e de mudar e/ou de se adaptar perante as interpelações da vida. Tais mudanças provocam incertezas, angústias diante do inesperado, assim como podem acarretar em esperança, ou seja, acessão diante da queda. E a elevação é a antítese da queda. Vale salientar que, para Durand (1980), o imaginário é, pois, a tensão entre duas forças de coersão, que envolvem dois regimes – o noturno e o diurno – que são produzidos no trajeto antropológico, ou seja, entre o psicofisiológico e o sociocultural e que se ramifica nas três estruturas de sensibilidade – heroica, mística e dramática. Ao tratar sobre o Regime Diurno da imagem, Durand (1997, p. 83) afirma que “[...] é sempre uma angústia que motiva um ao outro, em especial uma angústia diante da mudança, diante da fuga do tempo como diante do ‘mau tempo’ meteorológico [...]”.

Imagem 11. Unidade I – Chaves novas em portões antigos



Fonte: CARNIATO, Maria Inês. **Diversidade religiosa no mundo atual, 8º ano.** Ensino Religioso. São Paulo, Paulinas, 2010. - (Coleção Ensino Religioso Fundamental), p. 13.

A imagem do portão antigo se relaciona com a compreensão do antropólogo Gilbert Durand (1997), que afirma que, devido à grande angústia existencial oriunda da morte e do tempo que escapa, o homem forja suas imagens com o fim de significar sua existência. Nesse sentido, o imaginário organiza as imagens, conforme afirma Durand (1997, p.18), como “[...] o conjunto de imagens e relações de imagens que constitui o capital pensado do homo sapiens [...]”. Assim, “[...] o imaginário é o reservatório concreto da representação humana em geral, onde se vem inscrever o trajecto reversível que, do social ao biológico, e vice-versa, informa a consciência global, a consciência humana [...]” (DURAND, 1996, p. 65). No caso da imagem do portão velho, simbolicamente vincula-se ao regime diurno e noturno e tem relação, simultaneamente, com as estruturas de sensibilidade heroica e dramática. Heroica pelo simbolismo de ação, escolhas, que implicam ascensão, combate com o destino; estrutura de sensibilidade mística, porque “[...] a imaginação é animada por um carácter participativo e sob o signo da conversão e do eufemismo, que

inverte os valores simbólicos do tempo, e assim o destino não é mais combatido [...]” (TEIXEIRA E ARAÚJO, 2013b, p. 51)

A fotografia do portal insere-se no contexto em que o professor de ensino religioso terá acesso ao conteúdo vinculado às tradições religiosas, à busca de sentido, de soluções e de respostas à vida. Nesse contexto, a compreensão da capacidade humana de que tudo é possível de ser transformado, a partir das experiências vivenciadas pelos sujeitos imersos na cultura e nas diversas expressões religiosas, é ponto central do conteúdo a ser ministrado. Nessa perspectiva, alguns textos foram selecionados porque compõem a rede enunciativa da unidade 1. O primeiro texto, intitulado *O último diálogo no Sótão*, apresenta um pouco da biografia da jovem Anne Frank, que escreveu um diário retratando sua experiência no período da segunda guerra mundial. O segundo texto, *A luz inesperada*, faz um breve relato da vida do sobrevivente Viktor Frankl (psicólogo) aos campos de concentração nazista. O terceiro texto trata sobre *O admirável mundo novo*. Esse texto é um romance de Aldous Huxley, que conta a história de um grupo de estudantes que foi visitar um laboratório onde eram gerados seres humanos. O texto destaca que o cientista Huxley descrevia as expectativas e as surpresas dos jovens ao verem cada nova porta se abrir no misterioso laboratório. O quarto texto, *Abrem-se portas à nossa frente*, também é vinculado à ideia do portão e faz um breve apanhado dos principais acontecimentos históricos, por exemplo, as duas guerras mundiais, as doenças que exterminaram multidões, o temor de que o planeta terra fosse destruído pelas armas nucleares, o avanço da genética, como novos instrumentos e conhecimento; as comunicações no ciberespaço e a conquista do espaço. O texto termina afirmando que “[...] a adolescência é semelhante à passagem por uma porta: do mundo seguro da infância para os riscos, as incertezas, os temores, a solidão e as transformações que preparam a pessoa para a responsabilidade da vida adulta [...]” (2010, p.19). O quinto texto, intitulado *O portal dos dois caminhos*, traz um trecho do livro “Assim falou Zaratustra”, do filósofo Nietzsche, que descreve a conversa sobre o portal entre um grande líder religioso da antiguidade e um anão. O portal, aqui, vincula-se à noção de passagem para o eterno ou para uma vida nova. Essa mesma compreensão aparece no sétimo texto, *Portões reabertos*, atrelado ao entendimento de que o simbolismo do portal possibilita entender o mistério que circunda na vida humana. O oitavo texto trata do enigma *A chave do armário encantado*. A chave representa a possibilidade de decidir, de conquistar e de escolher. Com a chave, as portas do armário são abertas e fechadas. A Unidade encerra com o texto *As chaves do mundo atual*, destacando as grandes conquistas (invenção do microscópio e evolução na genética etc.) ao longo da humanidade. As chaves abriram portas para o avanço dos povos rumo a uma sociedade global onde todos tenham direito à vida, à dignidade, à liberdade, à cultura e à expressão de suas crenças e valores.

Nota-se que a imagem do portal tem relação com o conteúdo presente em toda a unidade 1.

A noção de mudança, de acesso à possibilidade e a novas realidades, de conquista, de surpresas está presente no simbolismo do abrir e fechar do sujeito que decide e escolhe seu destino.

A segunda imagem, também uma fotografia sem legenda e título, registra visualmente uma representação de montanha, colina ou monte. O interessante é que a ausência de identificação do seu nome e de onde fica sugere a falta de importância dessas informações no contexto da Unidade 2. O que importa é o significado que está sendo mostrado, mediante a representação proporcionada pela imagem do alto, do cume e do elevado. A montanha, o morro ou a colina sugerem que o ser humano volte seu olhar e, conseqüentemente, sua vida para o que ela tem de mais sublime, superior e sagrado. O simbolismo da montanha aciona uma série de sentidos cultivados pelas tradições religiosas, como a liberdade, a paz, a conquista, a vitória, a luta, a segurança e a visão ampliada.

Vale salientar que as representações simbólicas em torno das montanhas, das cruzeiras, das escadas, dos prédios, das torres das igrejas, das pirâmides, dos altares elevados vinculam-se à noção de verticalidade profundamente arraigada ao pensamento humano e simbolizam a postura vertical, a linha ascendente em direção ao céu, em oposição à dimensão terrena, rasteira e profana. Isso significa dizer que o impulso para o alto, a busca por caminhos elevados, constitui o inconsciente coletivo, que é inato à mente humana. Para Jung (2000, p. 53), “[...] o arquétipo que constitui um correlato indispensável da ideia do inconsciente coletivo, indica a existência de determinadas formas na psique, que estão presente em todo o tempo e em todo lugar [...]”, por isso, o ser humano anseia por ascender da terra e levantar-se: o salto é uma expressão básica da alegria (BACHELARD, 2001). É esse o entendimento de Durand (1997, p.130), para quem as crenças e os atos humanos em relação às montanhas estão ligados à verticalização, ao instinto natural da criança que se ergue e à postura ereta do adulto, em que “[...] O desejo de verticalidade e de sua realização até o ponto mais alto implica a crença na sua realização ao mesmo tempo em que a extrema facilidade das justificações e das racionalidades. O imaginário continua o impulso postural do corpo [...]”.

Imagem 12. Unidade II – O caminho da montanha

Fonte: CARNIATO, Maria Inês. **Diversidade religiosa no mundo atual, 8º ano.** Ensino Religioso. São Paulo, Paulinas, 2010. - (Coleção Ensino Religioso Fundamental), p. 29.

Do exposto, o simbolismo da montanha demonstra a hegemonia do regime diurno, mais especificamente, da estrutura de sensibilidade heroica. Podemos identificar esse simbolismo nas tramas cinematográficas, onde o personagem do guerreiro, do super-herói, do mocinho aparece ereto, em lugares altos, seja para ter uma visão ampla da realidade, seja para demonstrar poder, força, conquista e/ou vitória. Gomes (2013, p.23) assinala que a “[...] função de simbolizar é uma propriedade do ser humano enquanto animal simbólico que é, uma vez que é por meio dos símbolos que os humanos norteiam comportamentos, projetam sonhos e concebem valores. É nessa trama simbólica que o indivíduo busca dar sentido a sua vida [...]”. O simbolismo da imaginação heroica, de acordo com Durand (1997), relaciona-se à luta do guerreiro contra o monstro, do bem e do mal, das trevas que são combatidas pela luz. Isso significa dizer que a estrutura de sensibilidade heroica constitui um aspecto ontológico do imaginário humano em geral, e do imaginário religioso em particular.

A imagem da montanha encontra-se situada no contexto em que a vida humana necessitaria percorrer certos caminhos. Nesse caso, a metáfora da montanha é retratada em sete textos, a saber: *A trilha proibida*; *Montanha: encontro da terra com o céu*; *A estrada escavada a rocha*; *Patamares à imagem do caminho*; *As igrejas cristãs*; *Uma só esperança: o mundo transformado* e *O carro de Deus*. O primeiro texto narra a experiência de um jovem de treze anos, que experimentou do cuidado de um ancião de sua comunidade, o qual relatava para a juventude vários mitos e lendas, no sentido de preservar a tradição. O segundo apresenta diversas tradições religiosas existentes entre os Incas, do Peru; os Astecas, do México; e os japoneses, aborígenes da Austrália; da mitologia grega; do Islamismo, do Judaísmo e do Cristianismo. O terceiro texto apresenta-se como a descrição de uma trilha que conduz ao alto de uma montanha. Nessa trilha, percebe-se a riqueza natural da paisagem, por exemplo, a vegetação, as rochas e o horizonte, vistos do cume da montanha. O quarto texto informa sobre a especificidade do Cristianismo, de suas crenças, escritos sagrados e de suas

ramificações em outras instituições, como as igrejas Luterana, Calvinista, Anglicana, Batista, Adventista e Metodista. Nessa unidade, o conteúdo visa demonstrar as diferenças sobre distintos pontos de fé, o que não impede o estabelecimento do diálogo e do relacionamento entre os diferentes.

O quinto texto trata dos sofrimentos, das injustiças, da violência e da fome na sociedade atual. Nesse sentido, a alternativa apresentada foi a da influência das igrejas cristãs no processo de minimizar os problemas sociais. Ou seja, a união entre as igrejas cristãs possibilitaria o exercício da convivência e do respeito entre as diferenças, divulgando o projeto do criador como prioridade para o mundo. Por fim, a unidade encerra apresentando a principal atitude que une as diversas igrejas pentecostais. Nessa tentativa, o texto destaca a narrativa de um pai que, visando salvar a vida de seu filho, encontrou, na pessoa do pastor da igreja, a assistência necessária.

Observa-se, no conjunto dos textos, que o simbolismo da montanha é atribuído ao Cristianismo católico e protestante. Essas tradições religiosas possibilitariam o acolhimento, a segurança, o cuidado e a aceitação do outro. Ainda que os autores se esforcem para apresentar a diversidade de práticas religiosas, a ênfase se encontra no Cristianismo. Isso confirma a constatação de que o livro da Editora Paulinas tem forte caráter proselitista, confessional e catequético. Vale salientar que essa Unidade tem 11 páginas e ocupa a maior parte do livro.

A terceira imagem, sem nome e autoria, é o registro fotográfico de uma teia de aranha que evoca significados simbólicos associados à ideia de comunidade, de pertencimento, de ligação, de unidade, inclusão, dependência, grupo, coletividade, intimidade, aconchego e participação. Trata-se da ideia de que somos um, de que pertencemos ao mesmo movimento, existência, mundo, planeta, cosmos. Não estamos só, somos parte de alguma coisa. De que somos o que somos graças a algo ou a alguém diferente de nós, outro do qual nossa existência depende.

Imagem 13. Unidade III – O orvalho na teia da aranha



Fonte: CARNIATO, Maria Inês. **Diversidade religiosa no mundo atual, 8º ano.** Ensino Religioso. São Paulo, Paulinas, 2010. - (Coleção Ensino Religioso Fundamental), p. 53.

Considerando o simbolismo da imagem 13, podemos afirmar, de acordo com a Teoria de Gilbert Durand (1997), que a teia de aranha relaciona-se às imagens de sensibilidade mística. São imagens antifrásicas, de incluir, que remetem ao imaginário de “[...] repouso, intimidade, união, aconchego, acomodação, refúgio e envolvimento [...]” (TEXEIRA, 2000, p. 33). Isso significa que a estrutura mística remete ao regime noturno das imagens, pois, no lugar da luta, há quietude; no lugar da guerra, há tranquilidade e paz; no lugar do conflito, há harmonia e acolhimento. Quanto a isso, Texeira e Araújo (2013b, p. 51), em seus estudos sobre a Teoria do Imaginário, ao tratar sobre a estrutura da sensibilidade, assinalam:

[...] O polo místico gravita em torno dos verbos que marcam uma ação assimiladora, confusional, de união, constelando imagens de encaixe, calafetagem, retorno suave ao centro. Em relação ao seu conteúdo, esse regime é chamado de intimista. Nele, a imaginação, animada por um caráter participativo e sob o signo da conversão e do eufemismo, inverte os valores simbólicos do tempo, e assim o destino não é mais combatido, mas assimilado.

O conteúdo da Unidade relacionado à imagem encontra-se associado e desenvolvido nos seguintes textos: *Uma rede lançada ao ar*; *A cultura religiosa é como uma teia à luz do sol*; *As gotas de chuva enchem o rio*; *Tradição religiosa: documento de identidade*; *Uma festa no parque*; *Você é filho do universo*; *Para além do portal da morte* e *A doutrina kardecista*. Por meio deles, a Unidade insinua a existência de uma rede de relações presentes nas manifestações religiosas tradicionais, sem perder de vista suas especificidades.

O primeiro texto trata da conectividade tecida entre pessoas situadas em diferentes lugares, habitando uma espécie de ciberespaço. Hoje, o acesso à informação e o contato com pessoas de outras tradições religiosas seriam possíveis. O mundo estaria envolto em uma rede de comunicação, que permitiria estabelecer novas e múltiplas relações. Já o texto *A cultura religiosa é como uma teia à luz do sol* destaca as manifestações da religiosidade como uma espécie de rede que se estende entre o ser humano e o sagrado. Aqui, o simbolismo da aranha foi atribuído à religiosidade, tecida na cultura ao longo de milhares de anos. Enquanto isso, o ato de tecer uma rede, que não se rompe, simbolizaria o sagrado, como expressão da cultura humana, e resiste às mais diversas pressões. No que tange ao fio da teia, projeta-se em muitas direções. Embora eles criem várias possibilidades de desenhos e configurações no espaço da rede, permanecem sempre o mesmo.

A partir desse simbolismo, os autores procuram afirmar a unidade da religiosidade. Ainda que ela se expresse de várias formas, nas culturas de todos os povos, revela uma espécie de harmonia em meio à diversidade e às diferenças. Por fim, o simbolismo do orvalho na teia, iluminada pela luz solar, cria vários efeitos coloridos, que sugerem o caráter multifacetado de que a cultura religiosa é rica de símbolos, mitos, lendas, ritos, palavras e crenças e construída pela humanidade ao longo da história.

Já os textos *As gotas de chuva enchem o rio* e *Tradição religiosa: documentos de identidade* discutem sobre as tradições religiosas nas sociedades indígenas, nas culturas africanas e entre os ciganos. O foco do texto seria o elemento étnico, como dispositivo de conservação da identidade do povo. O quarto e o quinto têm como temática geral a religiosidade cósmica e esotérica. A partir do depoimento de um jovem que participou de uma cerimônia ecumênica, o simbolismo da paz entre todas as religiões é representado no quarto texto pelo pano branco e pela pomba. O quinto texto assinala que a experiência com o sagrado sempre foi simbolizada pelas forças naturais, através do contato com a terra, com o ar, com a água, o sol, a mata, a montanha, as árvores etc. Finalizando, os textos *Para além do portal da morte* e a *Doutrina Kardecista da revelação dos espíritos* tratam dos ensinamentos pós-morte. Aqui, a ideia de mediunidade, imortalidade dos espíritos, da encarnação e da perfeição exigiria a experiência da vivência da purificação.

Por fim, a quarta imagem é a foto de uma mão folheando um livro sagrado, que representa a palavra de Deus, que se faz escrita, que registra o conjunto de orientações, de normas e de mandamentos, que indica o caminho, que mostra e revela o alto, a “salvação”, que reconcilia o homem com a divindade, ou seja, que ensina, exorta e esclarece. A luz e a ignorância, a atividade humana de registrar e ler, de acreditar no que está escrito, de seguir pela fé. Mãos, livro, escrita: objetivação da ação humana, produto da cultura e da preservação do mistério do sagrado que se deixa revelar. O simbolismo presente nessa imagem tem relação com a estrutura de sensibilidade dramática, que remete ao imaginário da conciliação entre a luta e o aconchego. De acordo com Gomes (2012, p. 47), essa estrutura “[...] é como se fosse o heroico e o místico juntos, a coexistência de ambos os regimes. Em certo sentido, essa estrutura reconcilia temporalmente a antinomia medo/esperança e alterna, com valorizações negativas e positivas, imagens trágicas e triunfantes [...]”. O imaginário religioso sobre o livro “sagrado” reforça a ideia de que o homem desencantado possa reencantar-se com a vida; que aquele que se encontra nas trevas tenha acesso à luz; os que estão sem esperança, que encontrem a salvação e a libertação; os que se encontram sem sentido de vida que encontrem a cura; os que estão “mortos” que achem vida. É esse pensamento dual, polarizado e da antítese que caracteriza o imaginário religioso a respeito da imagem 14.

Imagem 14. Unidade IV – A religiosidade humanizada



Fonte: CARNIATO, Maria Inês. **Diversidade religiosa no mundo atual, 8º ano.** Ensino Religioso. São Paulo, Paulinas, 2010. - (Coleção Ensino Religioso Fundamental), p. 68.

O conteúdo da Unidade relacionado à imagem é abordado através dos seguintes textos: *A proposta do velho carreiro; Escrita, comunicação dos deuses; A palavra faz a diferença; Palavra, arca de um tesouro e Patrimônio cultural imaterial.* Os textos elegem a escrita e, conseqüentemente, os escritos sagrados, como essenciais para o desenvolvimento e a manutenção das tradições religiosas. O conteúdo faz uma breve descrição do avanço da escrita ao longo das civilizações. Com a escrita, é possível registrar os sentimentos, as intuições e as convicções que a tradição oral conserva em relação ao mistério transcendente. Além da valorização da escrita na manutenção das tradições religiosas, o diálogo e a capacidade de escutar são retratados como condição *sine qua non* para uma convivência harmoniosa.

Considerando o livro fonte da Editora Ática, *Todos os jeitos de crer*, nota-se algo parecido com o que aconteceu no livro da Editora Paulinas, no que diz respeito ao modo como as imagens da abertura dos quinze capítulos foram dispostas. Ou seja, cada capítulo inicia com uma foto, codificando visualmente o assunto tratado, assim como as demais imagens distribuídas e seus respectivos significados. Todavia, diferentemente dos livros da Editora Paulinas, as imagens têm título específico e autoria e é possível verificar o lugar das fotos e suas fontes. Da mesma forma ocorre com todas as imagens impressas no livro-fonte, em que há fontes e títulos nas imagens arroladas no corpo textual dos capítulos.

Devido à grande quantidade de imagens visuais presentes nesse LDER, limitei-me a mencionar algumas, como exemplos emblemáticos da análise empreendida. Inicialmente, chamou-me à atenção o processo de seleção, organização e distribuição articulada da imagem visual com o assunto abordado no capítulo. Isso corrobora o contexto específico deste livro - o uso ilustrativo das imagens, como representação simbólica do conteúdo estudado e ratifica tanto sua dependência de inteligibilidade e significação em relação ao texto escrito, quanto a ausência ou a raridade de

interpelações pedagógicas, dirigidas aos componentes simbólicos, constituintes da mensagem contida nas imagens arroladas.

No primeiro caso, o LDER da Editora Ática posiciona o texto imagem de modo tal que ele parece incapaz de comunicar algo por si; no segundo e, como consequência, a ausência e a raridade de atividades específicas negam ao estudante a possibilidade do exercício de transformá-las em objeto de reflexão, de questionamento e de análise, de adentrar o universo simbólico religioso, presente nas informações visuais que as imagens visuais representam.

Não obstante, as representações simbólicas não sejam trabalhadas, sua riqueza está posta na feitura e na composição do conteúdo visual da imagem produzida e registrada pelas lentes das câmaras fotográficas. As fotografias dos capítulos 2 e 3, referentes, respectivamente, à cultura indígena e à afrodescendente, abordam uma dimensão simbólica distinta da místico-contemplativa tocada anteriormente. Nessas imagens, há duas representações imaginárias que envolvem sinais de atos heroicos.

Imagem 15. Capas dos capítulos 2 e 3 do LDER - Ática



Fotografia (p.21)



Pintura (p. 33)

Fonte: CARNIATO, Maria Inês. **Diversidade religiosa no mundo atual, 8º ano.** Ensino Religioso. São Paulo, Paulinas, 2010. - (Coleção Ensino Religioso Fundamental).

No primeiro caso, a submissão do indivíduo a práticas que incidem sobre o corpo, não na dimensão postural: estética e sacrificial. O gesto de pintar e furar o corpo como sinal de negação de si e de afirmação da crença compartilhada é um fenômeno comum na tradição religiosa, que valoriza o sacrifício do corpo vivo como dispositivo de purificação, de passagem e mudança. É o conteúdo que, relacionado à imagem, apresenta aspectos relacionados às raízes indígenas, em que a concepção de sagrado tem relação com o panteísmo. O transcendente está vinculado às forças da natureza, comandada por espíritos e deuses, e tem a figura do Pajé como mediador do mundo invisível. O Pajé é aquele que vê os espíritos, curas as doenças, prevê o futuro, dá conselhos e comanda os rituais. É a partir desse entendimento místico-religioso que os rituais de dança e de cantos acontecem, que a luta pela terra é valorada e que os artefatos ritualísticos são produzidos

pelos próprios indígenas.

No segundo caso, vê-se o desenho de um orixá, vestido com uma roupagem vermelha, com a cabeça coberta, com colares no pescoço, segurando com a mão direita algo que se parece com uma tocha de fogo, e com a esquerda, uma espada. A tocha e a espada também evocam a representação simbólica do sacrifício, da purificação, da luta e da guerra.

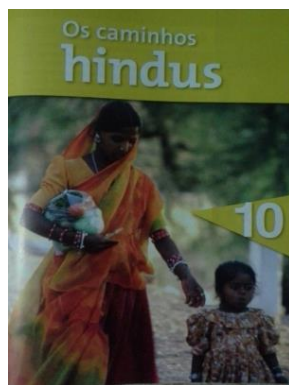
Ademais, podemos perceber a predominância do regime diurno na figura do herói guerreiro protetor, que salva dos perigos e vence o mal, e se eleva ao enfrentamento da queda para o ascensional. Também tem a função de juiz, que decide sobre o destino das pessoas. Isso nos remete à estrutura de sensibilidade heroica, a fim de vencer as trevas que são combatidas através da luz. De acordo com Ferreira-Santos e Almeida (2012), a estrutura de sensibilidade heroica constela imagens isomorfas que se polarizam nos esquemas diarético e ascensional. Para Durand (1997, p. 58), o regime noturno, em que a estrutura da sensibilidade heroica está inserida [...], tem a ver com a dominante postural, a tecnologia das armas, a sociologia do soberano mago e guerreiro, os rituais de elevação e da purificação [...]. São imagens que representam o combate, que retratam a luta do herói, do guerreiro contra o monstro, do bem contra o mal, ou seja, as trevas são combatidas pela luz; a noite, pelo dia; o mal pelo bem.

No desdobramento dos textos, a presença dos Orixás nos rituais afrodescendentes ganha visibilidade, porque são eles que conduzem a vida, o destino, as decisões, as escolhas e a vontade dos seus seguidores. São retratados como mensageiros, guerreiros, protetores, responsáveis pela justiça, cuidadores da natureza e do planeta. São aqueles que comandam as tempestades, encaminham os espíritos dos mortos para outra esfera e governam o amor e a feminilidade. O capítulo é concluído enfatizando a resistência dos afrodescendentes na manutenção de suas tradições e destaca o sincretismo presente na Umbanda, por incorporar elementos simbólicos oriundos da cultura indígena, do Espiritismo e do Catolicismo.

Outra série de representações simbólicas codificadas nas imagens visuais pode ser observada nestas três fotos (Capítulos 1, 10 e 12):

Imagem 16. Capa dos capítulos 1, 10 e 12 do LDER - Atica

Fotografia (p. 09)



Fotografia (p. 121)



Fotografia (p. 149)

Fonte: CARNIATO, Maria Inês. **Diversidade religiosa no mundo atual, 8º ano.** Ensino Religioso. São Paulo, Paulinas, 2010. - (Coleção Ensino Religioso Fundamental).

Ao considerar-se as fotos, por exemplo, a dimensão místico-contemplativa, codificada na postura do crente e do Buda, diante de si e do outro, pode-se dizer que os traços e os gestos posturais, a feição, o olhar intimista e profundo, voltado sobre si, ou sobre um horizonte real/imaginário, demonstram que a prática educativa religiosa constitui a subjetividade do indivíduo, regulando sua conduta e seu modo de ser. Além disso, o lugar e o tempo agregam elementos que indicam a necessidade de um ambiente adequado à meditação, à contemplação, ao silêncio e à introspecção individual e coletiva. Aqui, o imaginário religioso é composto de imagens antifrásicas (de incluir), característica da estrutura de sensibilidade mística. Durand (1997, p. 209 e 279) nomeou essa estrutura de mística, não porque ela teria relação com questões místico-religiosas, mas com “[...] uma vontade de união e certo gosto de intimidade secreta, que há na profundidade da fantasia noturna uma espécie de fidelidade fundamental, uma recusa de sair de imagens familiares e aconchego [...]” e que “[...] essa estrutura revela-se no trajeto imaginário que desce à intimidade dos objetos e dos seres [...]”. Portanto, o registro visual de tais manifestações posturais e ambientais, entrecruzadas e planejadas em função da intencionalidade de fazer com que o indivíduo exerça sobre si mesmo a mudança exigida, configura-se como uma das perspectivas simbólicas do imaginário místico religioso.

A fotografia do Capítulo 1, que traz um jovem de joelhos, associa-se à dicotomia entre as tradições orais e as escritas. Esse assunto se desdobra nos seguintes textos: *Uma questão polêmica*, que trata da unidade entre as diversas práticas religiosas; *Muitos deuses ou um só Deus?*, que destaca as religiões monoteístas e as politeístas; *Os cultos de todos os tempos*, que assinala a busca humana pelo transcendente desde os primórdios até os dias atuais; *Os lugares sagrados*, também conhecido como espaço sagrado, que caracteriza o lugar da contemplação, da busca pelo sagrado e das manifestações hierofânicas, concretizadas através dos rituais. Por fim, o texto *Bebendo em*

fontes diversas trata dos equívocos provocados pelo sectarismo religioso e propõe o diálogo inter-religioso como pressuposto para o convívio harmonioso entre os diferentes.

O capítulo referente ao Hinduísmo é introduzido pelo título “Os caminhos hindus”, representado, simbolicamente, por uma fotografia de uma mulher indiana e uma criança caminhando na rua. Ao adentrarmos esse assunto, o livro ressalta que a expressão hinduísmo foi inventada pelos ocidentais para designar um conjunto de crenças praticadas pelos povos árias, ocupantes da Índia por volta de 1500 anos a.C. Vale salientar que os hindus chamam sua própria crença de Sanatana Dharma, isto é, lei eterna. Embora eles possam crer em um Deus pessoal, também podem crer no panteísmo, assim como não acreditam em nenhuma divindade. Entretanto, a maioria dos hindus compartilha da crença na trindade de um Deus que se revela como criador (Brama), protetor e conservador (Vishnu) e destruidor (Shiva). Seu texto sagrado principal é Bhagavad Gita, um poema que faz parte do Mahabharat, composto de 90 mil versos. Além dessa escritura, existem o Rigveda (1500 a.C) e o Upanixades (600 a. C). Independente da vertente, os hindus consideram como sagrado, por exemplo, a vaca, o rio Gandhi, os gurus e o casamento. Eles acreditam na reencarnação e na libertação da alma, que poderá ocorrer através de diversos caminhos, resultantes da própria ação humana, como a busca pelo conhecimento, a prática da devoção, a ação desinteressada, o exercício da yoga e o Tantra.

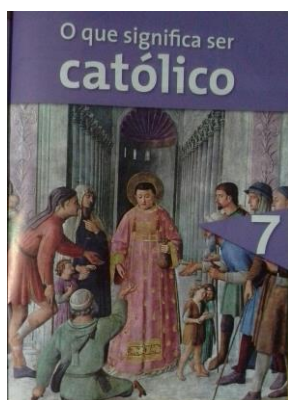
O Capítulo 12, por sua vez, aborda o tema do Islamismo. Sua capa de abertura traz o título *A fé do Islã* e uma imagem com vários homens orando em uma mesquita. O conteúdo do capítulo desenvolve o assunto anunciado, enfatizando que o Islamismo nasceu entre os árabes e é a segunda maior religião do mundo. Assinala que a maioria dos seus adeptos habita na Ásia e na África, que cultuam um Deus pessoal, conhecido por Alá, e que seguem a escritura sagrada “O alcorão”, ditada por Deus ao profeta Maomé através do anjo Gabriel. Maomé foi considerado o último profeta enviado por Deus. O Islamismo é representado por dois grupos: os Sunitas, maioria, e os Xiitas, grupo radical. O capítulo apresenta, ainda, os cinco pilares que sustentam o Islamismo, a saber: o testemunho de fé, a oração, o zakat (ajuda aos necessitados), o jejum no mês do Ramadã e a peregrinação anual a Meca. Seu templo sagrado é a mesquita. Por fim, ressaltam que a fé e a escritura islâmica proíbem o culto à imagem e a representação icônica do profeta e do mundo sagrado.

A última série de imagens visuais, registradas nas capas dos Capítulos 7 e 15, codificam informações que nos remetem, de certo modo, ao dramático e contraditório reconhecimento do valor da vida e, concomitantemente, da fragilidade e fugacidade da existência humana. Vida e existência que, a qualquer momento, podem desaparecer, por razões diversas: doença, velhice, fome, violência, acidente, maltrato, indiferença, desrespeito, desigualdade, exploração etc. que, de uma maneira ou de outra, exige cuidado.

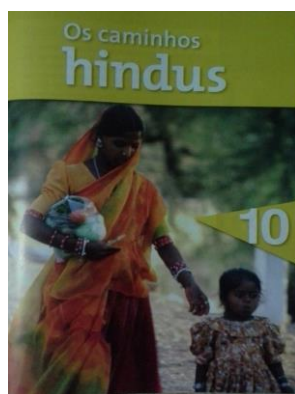
A estrutura dramática organiza os símbolos de duas maneiras: primeiro, com o poder de repetição do domínio **cíclico do devir, com os símbolos cíclicos**, e segundo, com o papel genético e progressista do devir; são símbolos messiânicos e os mitos históricos pelos quais se organiza o final do drama temporal (FERREIRA-SANTOS E ALMEIDA, 2012).

A consciência desse drama pode ser identificada nas imagens dos capítulos 7 e 10. No capítulo 7, a imagem assinala a distância entre a segurança da santidade e da miséria humana, das diferenças sociais entre rico e pobre, que conduz a práticas assistencialistas e filantrópicas, no contexto de uma sociedade medieval, marcada por uma organização societária servil e clerical, onde a riqueza se concentra no seio da igreja e nas mãos das classes e dos grupos abastados, donos dos palácios e dos vestuários pomposos, do poder e do prestígio.

Imagem 17. Capa dos capítulos 7, 10 e 15 do LDER – Editora Ática



Fotografia
(p. 80)



Fotografia
(p. 121)



Fotografia do Desenho
(p. 191)

Fonte: CARNIATO, Maria Inês. **Diversidade religiosa no mundo atual, 8º ano.** Ensino Religioso. São Paulo, Paulinas, 2010. - (Coleção Ensino Religioso Fundamental).

O conteúdo desse capítulo trata do Catolicismo. O assunto é introduzido através da pergunta “O que significa ser católico?”. Associada à pergunta encontra-se a pintura de uma cena que registra a presença de um representante da igreja no templo, distribuindo esmolas, sendo admirado e venerado por crianças, doentes, mulheres e velhos de segmentos sociais diferentes. O conjunto de textos do capítulo anuncia que o Catolicismo é uma religião cristã, baseada na Bíblia, em Jesus Cristo e nos ensinamentos difundidos por seus discípulos. Caracteriza-se como monoteísta, centra-se no Papa, como seu principal líder. Considera que o Cristo é o único Filho de Deus e que nasceu da virgem Maria, cultuada como Mãe de Deus. Crê que, depois da morte e da ressurreição de Jesus Cristo, a Igreja e seus membros passaram a ser orientados pela escritura, pelo Espírito Santo e pela tradição. O Catolicismo adota os sacramentos do batismo, da confirmação, da eucaristia, da confissão, a unção dos enfermos, a ordem e o matrimônio como manifestações divinas e formas de comunhão com Deus. A cultura religiosa partilha do entendimento de que a divindade e o mundo

sagrado podem ser representados através de imagens visuais figurativas, cuja função seria tão-somente de lembrar e venerar a Deus e aos seus santos. Portanto, o capítulo descreve como católicos todos aqueles que seguem com fé os ensinamentos teológicos e doutrinários da Igreja Católica Apostólica Romana.

Na segunda imagem, há duas mulheres hindus, aparentemente mãe e filha, com traços sociais de pertencimento aos segmentos empobrecidos da Índia. Ambas vestidas com roupas simples, pulseiras e colares artesanais, típicos da cultura hindu. A mãe carrega um saco contendo alimentos.⁴⁷

Por fim, o Capítulo 15 inicia com o título “Os direitos que são de todos” e uma fotografia de um casal negro sorridente, próximos, abraçados, com o olhar fixo em uma criança que alimentam com uma mamadeira. A expressão facial e postural demonstra um estado de bem-estar, um aspecto de afetividade e cuidado entre si e com a criança. O ato de abraçar, acolher, de aconchegar, de proteger e de alimentar a criança se relaciona com a estrutura de sensibilidade mística do regime noturno. Como já mencionamos, essa estrutura remete ao imaginário da intimidade, do repouso, do refúgio, da união. Ferreira-Santos e Almeida (2012) afirmam que a estrutura mística está ligada à dominante de nutrição ou digestiva, que implica o simbolismo da profundidade, da deglutição, de colocar pra dentro, de engolir. Portanto, o ato do casal de aconchegar em seus braços a criança, alimentando-a, tem forte relação com a estrutura de sensibilidade mística.

O conteúdo tratado nesse capítulo não discute a religião a partir da ótica místico-religiosa, baseada numa relação entre o homem e Deus. Ao contrário, ele chama à atenção para a condição humana, o valor da vida e de sua dignidade. Ressalta a Declaração dos Direitos Humanos como o texto fundamental do reconhecimento da vida, da humanidade e das relações sociais pautadas na solidariedade, na fraternidade e na defesa de uma sociedade igualitária, onde as diferenças étnicas, raciais, religiosas, ideológicas e políticas não estejam acima do valor supremo da vida.

Em suma, depois de analisar as imagens e os conteúdos anteriores, pode-se concluir o seguinte: primeiro: o exercício de refletir sobre a condição humana, representada e simbolizada nas imagens visuais religiosas, arroladas no conjunto das Unidades e Capítulos dos LDs, não se faz presente de maneira intencional na maioria das atividades propostas pelos livros-fonte em questão. A necessidade e o desejo de superar o tempo fugaz, eternizado, imaginária e simbolicamente, assim como tudo aquilo que se considera bom e agradável, relevante e legítimo, certo e correto, como a saúde, o prazer, a vida, o corpo, a juventude, a fertilidade, a sabedoria, o belo, o alimento, as pessoas a quem se quer bem, as lembranças e os acontecimentos agradáveis, passam distante dos enunciados codificados nos textos escritos e nas tarefas propostas.

⁴⁷ O conteúdo desse capítulo foi abordado anteriormente (p. 105).

Segundo: a reflexão e o diálogo hermenêutico, potencializados pelas imagens visuais e codificados na cultura de cada tradição religiosa, perde-se no entremeio do domínio moral-religioso e do tratamento teológico que estrutura a presença da imagem e seu uso no contexto dos livros analisados. Como matéria de ensino e de educação, não se foca o fenômeno cultural da religião como uma produção humana, mas divina, em que a noção de sagrado, o pressuposto da necessidade e do sentido inevitável da relação com o transcendente, como horizonte que deve ser experimentado, defendido e vivido, de maneira diferente e diversa pelo ser humano. Ao fim e ao cabo, o LDER exerce, no espaço público e laico da escola, a função de orientar o indivíduo e a coletividade para um encontro com Deus, para o exercício pleno de uma cidadania religiosa, que requer a escolha consciente de uma tradição religiosa como expressão e manifestação de sua fé.

Terceiro: a partir do exposto, pode-se afirmar que a análise aponta para o fato de que a configuração do LDER é uma estratégia de ocupação da escola pública na perspectiva de constituí-la em um espaço público a favor da pluralidade e da diversidade de teologias, em que o respeito e a tolerância seriam o critério de boa vizinhança. Em outras palavras, em nome da defesa da religião como patrimônio cultural da humanidade e da diversidade cultural, a escola seria um lugar de difusão de teologias e proselitismo religiosos consentidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar nesse momento da caminhada, reconheço que estou pronta para recomeçar. Olhando para trás, vejo o quanto foi rica a trajetória e, ao mesmo tempo, vislumbro o quanto ainda tenho que aprender, rever e aprofundar. No entremeio de saberes e de significados refeitos e construídos no percurso da pesquisa, da leitura e da sistematização das referências, da escavação e da organização dos achados, da reflexão e da análise das fontes, dos diálogos e das contribuições da orientadora e da Banca Examinadora de qualificação, dos momentos de introspecção e solidão da escrita, sinto que não sou mais a mesma. Tornei-me uma pessoa melhor, ampliei meus conhecimentos, amadureci, teórica e metodologicamente, como educadora e pesquisadora.

Considerando o estudo empreendido e toda a exposição feita nos capítulos anteriores, decidi assinalar alguns resultados e conclusões que, a nosso ver, foram sendo delineados a partir de nossas escavações e achados. Nosso desejo inicial era o de analisar os livros das duas coleções. Entretanto, aos poucos, foi ficando evidente que não seria possível tal empreendimento. Isso foi constatado no volume de imagens visuais existentes nas coleções. Por esse motivo, decidi analisar um livro de cada coleção: o livro do 8º ano da Coleção Ensino Religioso Fundamental, da Editora Paulinas, intitulado ‘Diversidade religiosa no mundo atual’, e o da Coleção Todos os jeitos de crer, Tradições do 8º ano da Editora Ática.

O estudo da presença da imagem no LDER é uma possibilidade ainda pouco explorada, embora, conforme foi discutido, a cultura atual recorra à imagem como um recurso mediador e reproduzidor da própria cultura e de uma diversidade de representações simbólicas, tidas como relevantes e legítimas. Adentrar essa seara foi desafiante, sobretudo, em se tratando de uma escavação científica no sítio arqueológico dos artefatos culturais religiosos. Considerando os achados da pesquisa, passo a assinalar os que considero centrais.

No que tange à questão da educação e do ensino religioso no Brasil, o estudo propiciou a clareza e a diferenciação entre esses dois acontecimentos. Um mais geral; o outro, mais específico, mas ambos situados no mesmo território. Aquela voltada para o espaço da sociedade civil e vinculada às tradições religiosas e suas próprias teologias e jeitos crer; esta, fincada no espaço público e laico da escola e interligada com o mundo do saber científico sobre a religião vista e posicionada como um acontecimento social e histórico produzido pelo homem no devir de sua história. Em se tratando do ensino religioso, o estudo deixou evidente que sua presença no espaço escolar dever percorrer um horizonte pautado no conhecimento produzido pelas ciências das religiões e demais ciências humanas e sociais.

Quanto ao livro didático do Ensino Religioso, os achados da pesquisa demonstraram que ele

ainda está estruturado por meio de um viés teológico e, portanto, proselitista. Embora o discurso sobre o livro e a feitura dele próprio se inspire num horizonte pautado no reconhecimento da diversidade religiosa, no respeito e na tolerância ao diferente e na preservação da riqueza cultural de cada tradição religiosa, como patrimônios da humanidade, parece-me que o ranço histórico clerical, o sectarismo teológico e o proselitismo costumeiro acabam contagiando o conteúdo e a forma do LDER, seu modo de ser estruturado, organizado e executado. Mas sua feição final não deixa de ter uma face catequética, voltada para a militância da conversão e da afirmação da fé em Deus, como sentido de vida e, até, da história.

No que diz respeito à presença da imagem visual no LDER, a escavação do seu modo de existência e de gêneros apontou para a confirmação de várias hipóteses e pressupostos mais gerais sobre a imagem visual na sociedade contemporânea. Primeiro, que a presença diversa e diferente de imagens oriundas de tradições distintas ratifica o acontecimento irrefutável de sua presença nos espaços dos impressos voltados para a questão religiosa nos espaços públicos. Segundo, que a fotografia aparece como o dispositivo dominante do processo de produção e registro de imagem, seja no âmbito da feitura de seu próprio gênero visual, seja na condição de suporte e de veículo que possibilita a reduplicação e a circulação de outros gêneros de imagens, sobretudo os pré-fotográficos. Terceiro, que o emprego da imagem visual no LDER é predominantemente ilustrativo, apesar de, em determinados momentos e lugares, sobretudo nas atividades e nas associações da imagem visual com o mundo artístico, ocorram usos pedagógicos da imagem visual como mediação e objeto do conhecimento do fenômeno cultural da religião. Nesses casos, a imagem visual é concebida e trabalhada como um texto que pode ser lido, analisado, estudado e problematizado, assim como o texto escrito.

Em relação ao exame hermenêutico da imagem visual presente no LDER, constatou-se que o mundo pictórico e o figurativo, postos nos dois impressos investigados, estão carregados de ricas representações simbólicas, situadas nos regimes diurno e noturno e no âmbito do território da trilogia heroica, mística e dramática, anunciados por Durand (1998). Entretanto, o modo teológico e catequético estruturante do LDER acaba por inibir a reflexão, a problematização, a análise, o estudo, o debate e o diálogo em torno dessa dimensão cultural produzida pela humanidade. Assim, a condição humana, a angústia existencial vivida, os conflitos provocados pela consciência da efemeridade da vida, as lutas contra o tempo e a morte, as buscas pela organização de um mundo mais acolhedor, sem conflito e solidário não são cientificamente abordados por meio das imagens visuais, representantes do universo simbólico erigido pelo modo religioso de se relacionar com o mundo, a natureza, as pessoas e consigo mesmo.

Por fim, faço algumas indicações gerais a partir dos resultados e das conclusões referidas.

Aos editores, sugiro que dirijam um olhar mais pedagógico ao uso das imagens nos LDER,

de modo possa ser empregada como objeto do conhecimento no campo das Ciências das Religiões e que o caráter estético-ilustrativo não seja o fim, mas apenas uma de suas possibilidades.

Aos professores de Ensino Religioso, desejo que sejam mediadores no uso da imagem visual no ensino da disciplina, visando adentrar o campo simbólico, na perspectiva de compreender as representações imaginárias que foram e são codificadas pictoricamente e que indicam o modo como as tradições religiosas concebem e praticam aquilo em que acreditam.

Aos atuais pesquisadores, que têm se ocupado de investigar o LDER, recomendo que desenvolvam um olhar empírico-crítico sobre as imagens impressas nos LDER, situado no campo específico das Ciências das Religiões, humanas e sociais, tendo em vista que a maioria das pesquisas nesse campo têm se voltado, predominantemente, para um viés místico-religioso, centrado no sagrado, numa abordagem teológica e na escrita como fonte de investigação.

Para os futuros pesquisadores, afirmo que o desafiante campo de investigação sobre a imagem visual, na sociedade contemporânea, rico de possibilidades e carente de pesquisas, precisa ser mais explorado e estudado, sobretudo no que tange aos nexos existentes entre o campo geral da educação religiosa e o território específico do Ensino Religioso.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNAMO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1982, p. 511-512.
- ANDRADE, Sandra Helena de. A tira no livro didático: texto ou pretexto? **Dissertação de Mestrado**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2009.
- ARENILLA, Louis; GOSSOT, Bernand; ROLLAND, Marie-Claire; ROUSSEL, Marie-Pierre. **Dicionário de Pedagogia**. Trad. Maria Tereza Serpa. Lisboa: Instituto Piaget, 2000. p. 167-169.
- AUMONT, Jacques. **A imagem**. Campinas: Papiro, 2002.
- AZEVEDO, Fernando. **Sociologia educacional**: introdução aos estudos dos fenômenos educacionais e de suas relações com outros fenômenos sociais. 6. Ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964. p. 71-91.
- BACHELARD, G. **A Terra e os devaneios da vontade**: ensaio sobre a imaginação das forças. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 317.
- BARREIRA, Luiz Carlos. Escola e formação da mentalidade do desenvolvimento no discurso político-pedagógico de Anísio Teixeira. In. SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; MENEZES, Maria Cristina (Orgs.). **Anísio Teixeira, 1990 - 2000: provocações em educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000, p. 23-35.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**: um estudo sobre a educação de adultos. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2004.
- BERGER, L. Peter. **O dossel sagrado**. São Paulo: Paulus, 1985.
- BARTHES, Roland. **Inéditos, Vol. 3**: a imagem e a moda. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p. 65-76.
- BITTENCOURT, Circe. M. F. **Livros didáticos entre textos e imagens**: o saber histórico na sala de aula. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2008a. p. 69-90.
- _____. **Livro didático e saber escolar (1810 – 1910)**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008b.
- BLACKBURN, Simon. **Dicionário Oxford de Filosofia**. Trad. de Desidério Murcho. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997. p. 293-294.
- BONAZZI, Marisa. **Mentiras que parecem verdades**. São Paulo: Summus, 1972.
- BRASIL. **Coleção Cadernos de EJA** - Material pedagógico destinado ao 1 e 2 segmentos do ensino fundamental de EJA. São Paulo, Unitrabalho – Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisa sobre o Trabalho; Brasília: Ministério da Educação e Cultura. SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.
- BRASIL. **Decreto nº 68728, de 09/06/1971**. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=182580>>. Acesso em: 22/07/2010.
- BRASIL. **Decreto nº 7.084, de dezembro de janeiro de 2010**. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/821233/decreto-7084-10>>. Acesso em: 22/07/2010.
- BRASIL. **Decreto nº 77.107, de 4/02/1976**. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=99407>>. Acesso em: 22/07/2010.
- BRASIL. **Decreto-lei nº 1.006, de 30/12/1938**. Disponível em:

<<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-norma-pe.html>>. Acesso em: 22/07/2010.

BRASIL. **Decreto-lei nº 1.177, de 29/03/1939**. Disponível em:

<<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1177-29-marco-1939-349194-publicacao-1-pe.html>>. Acesso em: 22/07/2010.

BRASIL. **Decreto-lei nº 8.460, de 26/12/1945**. Disponível em:

<<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8460-26-dezembro-1945-416379-publicacao-1-pe.html>>. Acesso em: 22/07/2010.

BRASIL. **Programas livro didático**: dados estatísticos. Disponível em:

<<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnldados-estatisticos>>. Acesso em: 22/07/2010.

BRASIL. **Programas livro didático**: histórico. Disponível em:

<<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-historico>>. Acesso em: 22/07/2010.

BRASIL. **Programas livro didático**: legislação. Disponível em:

<<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-legislacao>>. Acesso em: 22/07/2010

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** 22. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

BRIGGS, Assa; BURKE, Peter. **Uma história social da mídia**: de Gutemberg à internet. Trad. Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2004. p. 26-75.

CARNIATO, Maria Inês. **A religião no mundo, 6º ano**. Ensino Religioso. São Paulo, Paulinas, 2010a. - (Coleção Ensino Religioso Fundamental).

_____. **Expressões do sagrado na humanidade, 7º ano**. Ensino Religioso. São Paulo, Paulinas, 2010b. - (Coleção Ensino Religioso Fundamental).

_____. **Diversidade religiosa no mundo atual, 8º ano**. Ensino Religioso. São Paulo, Paulinas, 2010c. - (Coleção Ensino Religioso Fundamental).

_____. **Nossa opção religiosa, 8º ano**. Ensino Religioso. São Paulo, Paulinas, 2010. - (Coleção Ensino Religioso Fundamental).

Casa da Xilogravura. Disponível em: <<http://www.casadaxilogravura.com.br/xilo.html>>. Acesso em: 27/07/2013.

CARLOS, Erenildo João. O texto-imagem e a educação de jovens e adultos. In. **Revista Conceitos**, João Pessoa, v. 6, n. 13, p. 42-50, 1996.

_____. O texto em questão. Ressignificação conceitual e implicações pedagógicas. **Revista Conceitos**, João Pessoa, v. 5, n. 8, p. 61-73, 2002.

_____. O emprego da imagem no livro didático de língua portuguesa. In. **Revista Conceitos**, João Pessoa, v. 15, n. 1, p. 87-100, 2006.

_____. (Org.). Por uma pedagogia crítica da visualidade. In. **Educação e visualidade**: reflexões, estudos e experiências pedagógicas com a imagem. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

_____. Dewey e a complexidade da educação. In. LUCENA, Swamy de Paula Lima Soares; Carlos, Erenildo João. (Orgs.). **Temas contemporâneos em Educação**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. p. 53-68.

CARLOS, Erenildo João; DUARTE, Cláudia Costa. A formação do educador de jovens e adultos: descompasso entre o discurso do reconhecimento político e a produção acadêmica. In. DINIZ, Adriana Valéria Santos; SCOCUGLIA, Afonso Celso; PRESTES, Emília da Trindade. (Orgs.).

Aprendizagem ao longo da vida e a Educação de Jovens e Adultos: possibilidades e contribuições ao debate. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB: 2010. p. 75- 92.

_____. (Org.). Introdução: por uma pedagogia crítica da visualidade. In. **Por uma pedagogia crítica da visualidade**. João Pessoa, PB: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 07-27.

_____. (Org.). Introdução: a importância do ato de ver. In. **A importância do ato de ver**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011. p. 07-27.

CHAUÍ, Marilene. A imaginação. In. _____. **Convite à Filosofia**. 13. ed., São Paulo: Ática, 2006. Cap. 4, p. 142-147.

CORTELLA, Mário Sérgio. Educação, ensino religioso e formação docente. In. SENA, Luzia (Org.). **Ensino religioso e formação docente: ciências das religiões e ensino religioso em diálogo**. 2 ed. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 11-20.

COSTA, Cristina. **Educação, imagem e mídias**. São Paulo: Cortez, 2005.

COUTINHO, Raíssa Regina Silva. A charge no cenário pedagógico da Educação de Jovens e adultos. In: CARLOS, Erenildo João (Org.). **Por uma pedagogia crítica da visualidade**. João Pessoa, UFPB, 2010, p. 11-26.

CURY, Carlos R. Jamil. **Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

CHOPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. In: Educação e pesquisa, v. 30, n. 3. São Paulo: USP, 2004.

DEWEY, John. Experiência e natureza; Lógica – a teoria da investigação; A arte como experiência; Vida e educação; Teoria da vida moral. In. **Os pensadores**, 2. Ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 05-28.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Trad. Stephania Matousek. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 43-61.

DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1993.

_____. **O imaginário: ensaios acerca das ciências e da filosofia da imagem**. Rio de Janeiro: DIFEL, 1998;

_____. **Campos do imaginário**. Lisboa: Instituto Jean Piaget, 1998b.

_____. **As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral**. Tradução de Hélder Godinho. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. Mito e Poesia In: **Campos do Imaginário**. Trad. Maria João Batalha Reis. Lisboa: Instituto Piaget, 1996, p. 41-54.

ESCOLAR, Sobrinho Hipólito. **História do livro em cinco palavras**. São Paulo, 1977.

ELIADE, Mircea. **Tratado de história das religiões**. Trad. Fernando Tomaz, Natália Nunes. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ESCARIÃO, Glória das Neves Dutra. Formação de professores para o Ensino Religioso à luz da concepção freireana de homem. In. ESCARIÃO, Glória das Neves Dutra [et al]. **Globalização, diversidade e religiosidade**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2013.

FÁVERO, Osmar. Referências sobre materiais didáticos para a educação popular. In. PAIVA, Vanilda. **Perspectivas e dilemas da educação popular**. 2. ed. 1986. p. 283-314.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA-SANTOS, Marcos; ALMEIDA, Rogério de. **Aproximações ao imaginário: bússola de**

investigação poética. São Paulo: Képos, 2012.

FERRAZ, Maria Heloísa C.de T.; FUSARI, Maria F.de Rezende. **Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2009.

FILHO, Lourenço. **Introdução ao estudo da escola nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1960. p. 15-30.

_____. O problema da educação de adultos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, V. 8, n. 197, p. 116-127, jan/abr. 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003. p.09-57.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1981.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderley Ferreira. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Escola, estado e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1980. p. 15-43.

GATTI, Décio Jr. Entre políticas de Estado e práticas escolares: uma história do livro didático no Brasil. In. STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena. (Orgs.). **História e memórias da educação no Brasil**. Vol. III – Século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 379-400.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. **Filosofia e história da educação brasileira**. Barueri, SP: Manole, 2003.

GIROUX, Henry A.; MACLAREN, Peter L. Por uma pedagogia da representação. In. SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 144-158.

GILZ, Claudino. A coleção “Redescobrimo o universo religioso” na formação do professor. **Dissertação de Mestrado**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2007.

_____. **O livro didático na formação do professor de Ensino Religioso**. Petrópolis, RJ.: Vozes, 2009.

GOMES. Eunice Simões Lins. **Um baú de símbolos na sala de aula**. 1 ed. São Paulo: Paulinas, 2013.

_____. Imagem e imaginário: relatos de pesquisa. In. BARROS, João de Deus Viera (Org.). **Imagem, imaginário e educação**. São Luís: Edufina, 2012. p. 84 – 94.

_____. A tipologia das imagens como objeto do conhecimento. In. CARLOS, Erenildo João (Org.). **Educação e visualidade: a imagem como objeto do conhecimento**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012, p. 19-54.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

HARRIS, Sam. **A paisagem moral: como a ciência pode determinar os valores humanos**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p. 146 – 175.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. **Miniaurélio Século XXI: Minidicionário Brasileiro de Língua Portuguesa**. 5°. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

HOCK, Klaus. **Introdução à Ciência da Religião**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

INCONTRI, Dora; BIGHETO, Alessandro César. **Vida, 6º ano**. Ensino Religioso. São Paulo, Editora Ática, 2012a. - (Coleção Todos os Jeitos de Crer: ensino inter-religioso).

_____. **Valores, 7º ano**. Ensino Religioso. São Paulo, Editora Ática, 2012b. - (Coleção Todos os Jeitos de Crer: ensino inter-religioso)

_____. **Tradições, 8º ano**. Ensino Religioso. São Paulo, Editora Ática, 2012c. - (Coleção Todos os Jeitos de Crer: ensino inter-religioso).

_____. **Ideias, 9º ano**. Ensino Religioso. São Paulo, Editora Ática, 2012d. - (Coleção Todos os

Jeitos de Crer: ensino inter-religioso)

JOLY, Matine. **Introdução à análise da imagem**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; CORREIA, Rosa L. T.; HOLANDA, Rosângela M. R. **Ensino religioso: aspectos legal e curricular**. 1 ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

_____. Ensino Religioso: aspectos práticos. In. FIGUEIRA, Eulálio JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **Teologia e educação: educar para a caridade e solidariedade**. São Paulo: Paulinas, 2012. p. 314 – 334.

Jung, C. G. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 53.

KELNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In. SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 104-131.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e história**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

KRAVICE, Mariane do Rocio Peters. Livro didático de ensino religioso e o discurso da diferença. **Dissertação de Mestrado**. Blumenau: Universidade Regional de Blumenau, 2008.

KRONHBAUER, Selenir Correia Gonçalves; SOARES, Afonso Matias Ligório. **Educação e religião: múltiplos olhares sobre o ensino religioso**. São Paulo: Paulinas, 2013.

LABARRE, Albert. **História do livro**. Trad. de Maria Amanda Torres e Abreu. São Paulo: Cultrix, 1981.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

LINDOSO, Felipe. **O Brasil pode ser um país de leitores?** Política para a cultura, política para o livro. São Paulo: Summus, 2004.

LUNA, Edno Paulino de; ROCHA, Diane Ferraz Lopes da. Xilogravura na sala de aula como estratégia mediadora da identidade cultural: um relato de experiência. III Encontro de educação e visualidade: educação e aprendizagem no cenário da cultura visual. **Anais**, 2013.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens: uma história de amor e de ódio**. Trad. Rubens Figueiredo, Rosaura Eichemberg, Cláudia Strauch. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MANNHEI, Karl. **Introdução à Sociologia da Educação**. Trad. Octavio Mendes Cajado. 3. ed. São Paulo: Cutrix, Ed. da Universidade de São Paulo, 1974. p. 25-55.

MARTINS, Wilson. **A palavra escrita: história do livro, da imprensa e da biblioteca**. São Paulo: Ática, 1996.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. **Política de materiais didáticos para a educação de jovens e adultos: reflexões e indicativos**. Natal, RN: EDUFRN, 2009.

MOLINA, Olga. **Quem engana quem?** Professor X livro didático. Campinas, SP: Papirus, 1988.

MOURA, Tânia Maria de Melo. O livro didático na educação de jovens e adultos. In. FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz; SANTOS, Maria Francisca de Oliveira; MOURA, Tânia Maria de Melo. (Orgs.). **O livro didático na sala de educação de jovens e adultos**. Maceió: FAPEAL, 2007. p. 17-33.

NASCIMENTO, Sérgio. Relações raciais em livros didáticos de ensino religioso do ensino fundamental. **Dissertação de Mestrado**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2008.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2. ed. Rio de Janeiro, 2001, p. 131-165.

NOSSELLA, Maria de Lourdes Chagas Dairó. C. **As belas mentiras**: a ideologia subjacente aos textos didáticos. 7. ed. São Paulo: Moraes, 1981.

OLIVEIRA, João Batista Araújo. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1984.

OROFINO, Maria Isabel. **Mídias e mediação escolar**: pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo: Cortez, 2005.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Layola, 1987.

PAIXÃO, Sandro José Cajé da. O meio é a paisagem: pixação e grafite como intervenção em São Paulo. **Dissertação de Mestrado** – Universidade de São Paulo, 2011.

PITTA, Danielle Perin Rocha. **Iniciação à Teoria do Imaginário de Gilbert Durand**. Rio de Janeiro: Atlântica, 2005. (Coleção Filosofia).

PASSOS, João Décio. Ensino religioso: construção de uma proposta. São Paulo. Paulinas, 2007.

PLATÃO. **As leis**. 1. ed. São Paulo: Edipro. 1999.

RAMOS, Paulo Eduardo. Tiras cômicas e piadas: duas leituras, um efeito de humor. São Paulo, 2007. p. 272 - 285. **Tese de Doutorado**.

RAZINNI, Márcia de Paula Gregório. Livros e leitura na escola brasileira do Século XX. In. Stephanou, Maria; Bastos, Maria Helena Câmara. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

SANTAELLA, Lúcia; NOTH, Winfried. **Imagem**: cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Editora Iluminuras, 2005.

_____. **Leitura de imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. p.10-19.

_____. **Semiótica aplicada**. São Paulo: Thomson Learning. 2007.

SAVIANI, Dermeval. Educação e colonização: as ideias pedagógicas no Brasil. In. STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. I: séculos XVI-XVIII. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 121-130.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SENA, Luzia. (Org.). **Ensino religioso e formação docente**: ciências da religião e ensino religioso em diálogo. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

SILVA, Daniele de Barros Macedo. **A charge em sala de aula**. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/ixcnlf/5/03.htm>>. Acessado em: 26 de julho de 2013.

SILVA, Marinilson Barbosa da. **Em busca do significado do ser professor de Ensino Religioso**. João Pessoa: Editora universitária UFPB, 2010.

SOARES, Afonso M. L. **Religião e educação**: da ciência da religião ao ensino religioso. São Paulo: Paulinas, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e o mundo moderno**. 2. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1977.

_____. **Educação no Brasil**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1976.

TEIXEIRA, Luiz Guilherme Sodré. **O traço como texto**: a história da charge no Rio de Janeiro de 1860 a 1930. Disponível em:

<http://www.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/artigos/oz/FCRB_LuizGuilhermeSodreTeixeira_Hi

storia_charge.pdf>. Acesso em: 28 de janeiro de 2013a.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez; ARAÚJO, Alberto Filipe. **Gilbert Durand: imaginário e educação**. 2. ed. Niterói: Intertextos, 2013b.

TEIXEIRA, Faustino (Org). **A(s) ciência(s) da religião no Brasil**: afirmações de uma área acadêmica. São Paulo: Paulinas, 2008. - (Coleção Religião e Cultura)

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. **Discurso pedagógico, mito e ideologia**: o imaginário de Paulo Freire e de Anísio Teixeira. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. 9 ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2008.

USARSKI, Frank. **Constituintes da Ciência da Religião**: cinco ensaios em prol de uma disciplina autônoma. São Paulo: Paulinas, 2006. - Coleção Repensando a Religião).

ULLMANN, Reinhold Aloysio. **Antropologia**: o homem e a cultura. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

VÓVIO, Cláudia Lemos. Viver e aprender: uma experiência de produção de materiais didáticos para jovens e adultos. In. RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.). **Educação de jovens e adultos**: novos leitores, novas leituras. Campinas, SP: Mercado de letras, 2001. p.125-135.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**. Trad. Régis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. 3. ed. Brasília, DF. Editora Universidade de Brasília, 1994.

ANEXOS

COLEÇÃO TODOS OS JEITOS DE CRER – LIVRO TRADIÇÕES - EDITORA ÁTICA

Quadro 3 – Relação de imagens visuais por gênero no LDER - Ática

Capítulo	Gênero visual	Descrição	Página
1	Fotografia	Jovem mulçumano orando de joelhos no templo. Fotografia: João Wainer	09
	Desenho	Ilustração do livro hindu Bhagavad Gita. Fonte: Arquivo iconográfico S.A/Corbis/Latinstock	10
	Fotografia	Fotografia de um homem de preto numa região que está nevando.	11
	Fotografia	Estátua de Zeus, 500 a.C	11
	Fotografia	Praticando o Candomblé em oração. Fotografia: Fernando Moraes	12
	Fotografia	Ruínas de templos romanos com nove colunas altas. Fotografia: Sílvio Cioff	13
	Fotografia	Terra e, no fundo, a lua Fotografia: Arquivo da Nasa	13
	Fotografia	Catedral de Santiago de Compostela, na Espanha, construída entre 1075 e 1128, em estilo romântico, na época das cruzadas e durante a reconquista cristã. Fotografia: Felipe Goffman	13
	Pintura	Miniaturas representando Krishna. Fonte: Bhagavad Gita, 8,22. São Paulo: Pensamentos, 1993	14
	Fotografia	Vitrais de Catedral de Chartres, em Paris. Fonte: Borbis/Atnstock	16
	Fotografia	Pintura rupestre de 11 mil anos atrás, em Goiás. Fotografia: Paulo Daniel.	16
	Fotografia	Cabeça de deus celta esculpida em caldeirão. Fonte: Topham Pictorepoint/Keystone	17
	Pintura	A pintura apresenta cinco figuras masculinas, entre as quais, destaca-se um homem centralizado, com barba e braços estendidos. Nota-se também um círculo solar. Pintura Michelangelo Buonarroti (1475-1564)	18
	Pintura	Rosto de uma mulher com a cabeça coberta com um manto azul. Pintura Michelangelo Buonarroti Capella Sistina	18
	Pintura	A tela tem dois homens grandes e musculosos. Um do lado direito, e outro, do lado esquerdo. Ambos estão lendo. Próximo a eles, há homens menores observando-os. No centro, na parte inferior, uma mulher sentada de cabeça baixa juntamente com mais duas pessoas. Já na parte superior, há dois homens de costa em lados opostos. Ambos parecem estar segurando as colunas. Pintura Michelangelo Buonarroti Capella Sistina	18
	Fotografia	Procissão em Belém do Pará. Fotografia: Paula Sampaio	19
	Fotografia	Ritual afrodescendente. Fotografia: Sérgio Pedreira	19
Capítulo	Gênero visual	Descrição	Página
2	Fotografia	Índio tocando instrumento. Fotografia: Fábio Colombine	21
	Fotografia	Índia com o rosto pintado - Pintura de grafismo. Fotografia: Fábio Colombine	22

	Fotografia	Indígena Kalapalo. Fotografia: Fábio Colombine	22
	Fotografia	Indígena Kalapalo. Fotografia: Fábio Colombine	22
	Fotografia	Fotografia dos irmãos Villas Boas. Fonte: Acervo do Arquivo Público do Estado de São Paulo	23
	Fotografia	Indígenas Guarani Mbyá. Fotografia: Fábio Colombine	24
	Fotografia	Índios dançando no ritual do Quarup, que homenageia os mortos - Xingu, Mato Grosso. Fotografia: Renato Soares	25
	Fotografia	Menino xavante passando pela furação de orelha. Fotografia: Rosa Gauditano	25
	Fotografia	Duas crianças ianomames (de Roraima) caçando. Fotografia: Rosa Gauditano	26
	Fotografia	Bebê indígena Saterê - Maué. Fotografia: Fábio Colombine	26
	Fotografia	Índios Guaranis Kaiowa lutam por suas terras no Mato Grosso do Sul. Fotografia: João Ripper	27
	Fotografia	As imagens contêm três tipos de adereço indígena. O que se encontra na parte superior é um adereço cerimonial Kayabi. Os demais são esculturas cerimoniais Asirini. Fonte: Coleção do Museu do Índio no Rio de Janeiro	29
	Fotografia	Indígena da Guatemala (América Central). Fotografia: Jesus Carlos	30
	Fotografia	Foto de Rigoberta Menchú Tum. Índia da Guatemala. Defensora das terras e direitos indígenas. Fotografia Pelleter Micheline	30
	Fotografia	Índia jovem da tribo Navajo, Estados Unidos. Fotografia: Catherine Karnon	31
Capítulo	Gênero visual	Descrição	Página
3	Pintura	Orixá feminino. Oiá, também conhecida como Iasã. Uma mulher descalça, com o rosto coberto e vestida de vermelho. Nota-se a presença de uma espada na mão esquerda, com um apetrecho da cultura africana denominado de Irakerê. O Irakerê é confeccionado com cauda de boi, de búfalo ou de cavalo, tem as finalidades de: afastar os espíritos para o seu espaço sagrado; eliminar as adversidades da comunidade e atrair a fartura e a prosperidade. Fonte: Pintura em aquarela de Carybé	33
	Fotografia	Mães de santo de vestidos brancos e colares num ritual de candomblé na praia. Fotografia: Glória Jafet	34
	Fotografia	Representação de ioruba no carnaval. Fotografia: Juca Varella	34
	Fotografia	Estátuas de oito Orixás do escultor Tatti Moreno, Rio de Janeiro. Fotografia: Antônio Gaudério	35
	Pintura	Oxum. Fonte: Pintura em aquarela de Carybé	35
	Pintura	Imagem de Ogum. Fonte: Pintura em aquarela de Carybé	36
	Fotografia	Escultura de Iemanjá. Fotografia: Juvenal Pereira	37
	Pintura	Coroamento do rei negro na festa dos Reis Fonte: Fundação Biblioteca Nacional.	38
	Fotografia	Filhas de santo em terreiro de candomblé. Fotografia: Lalo de Almeida	39

	Fotografia	Objetos usados em rituais de umbanda e candomblé. São esculturas dos orixás e cordões. Fotografia: Cynthia Brito	40
	Fotografia	Observam-se, na imagem, três esculturas rústicas nas cores: vermelho, amarelo, azul, preto, marrom, bege e branco. Os materiais utilizados para a confecção das esculturas são: palha de palmeira, búzios; coro e diversas contas. A escultura da esquerda representa o espírito de Avaré; a do meio representa o centro da terra paramentado; e a terceira, a folha da alegria. Todas têm o formato de cetro. Fonte: Coleção do artista Mestre Didi	41
Capítulo	Gênero visual	Descrição	Página
4	Fotografia	Estátua do deus Apolo. Fotografia: Araldo de Lucas	43/45
	Fotografia	Ritual de purificação – Séc. VIII a.C. Obra: Gianne Dagli	44
	Fotografia	Escultura representando o herói Aquiles consultando uma pitonisa do oráculo de Apolo. Fotografia: Sheila Terry	46
	Fotografia	Atena, para os gregos, Minerva, para os romanos: deusa da sabedoria cravada em pedra. A deusa de vestido longo apresenta-se de cabeça baixa, ornamentada de capacete e uma lança na mão direita. Fonte: Larousse da Grécia, Paris Laurousse - Arquivo da editora.	46
	Fotografia	Ulisses em passagem da Odisseia. Fonte: História em revista/Editora Abril	47
	Fotografia	Ruína de Hatra, cidade que pertenceu à Mesopotâmia e está localizada no atual Iraque. Fotografia: David Lees	49
	Fotografia	Corrida Olímpica grega. Fonte: História em revista/Editora Abril	50
	Fotografia	Alunos treinam em academia de ginástica. Fotografia: Fernando Moraes	51
	Pintura	Detalhe de vaso com representação da batalha grega. Fonte: História em revista/Editora Abril	52
	Fotografia	Pirâmide do Egito. Fotografia: Franklin Nolla	53
	Fotografia	Templo de Ceres, construído pelos gregos, na Itália. Fotografia: Felipe Patury	53
	Fotografia	Templo do sol, ruínas de Tiahuanaco, Bolívia. Observam-se vários rostos gravados em rochas. Fotografia: Luiz Carlos	53
	Fotografia	Marco Aurélio entrando em Roma por um arco de triunfo. Fonte: História em revista/Editora Abril	53
Capítulo	Gênero visual	Descrição	Página
5	Fotografia	Imigrantes judeus viajam para sua pátria, em 1948. Fotografia: Dimitri Kessel	55/66
	Fotografia	Rio Jordão, norte de Israel. Fotografia: Richard T. Nowtz	56
	Desenho	Mapa do rio Jordão no Século XV. Fonte: Arquivo iconográfico S.A/Corbis/Latinstock	57
	Pintura	Representação da história de Abraão. Quando o anjo impede que Abraão de sacrificar seu filho Isaque. Fonte: Rembrandt/Hermitage, ST. Pettersburg/Tophan Picturepoint	57
	Pintura	José e o Faraó, cenas da vida de José do Egito. Fonte: Arquivo da editora	59
	Fotografia	Ritual de Bar Mitzvah, Jerusalém, Israel. Fotografia: Nathan Bennecorbis	60
	Fotografia	Página da Torá. Fotografia: Richard T. Nowitz	61
	Fotografia	Celebração judaica em Negev, Israel. Fotografia: Richard T. Nowitz	62
	Desenho	Maimônides. Fonte: Arquivo iconográfico S.A/Corbis/Latinstock	63

	Fotografia	Psicólogo Erich Fromm. Fotografia: Bill Ray	64
	Fotografia	Refeitório de Kibutz em Israel. Fotografia: Richard T. Nowitz	66
	Pintura	Manuscrito medieval judaico: Moisés no monte sinal	67
	Desenho	Miniatura do livro da Haggadah. Fonte: Arquivo da editora	67
Capítulo	Gênero visual	Descrição	Página
6	Fotografia	Página da Bíblia de Gutemberg. Fonte: Appl/Topham/Pictorepoint	69 e 70
	Desenho	Jesus pregando para a multidão. Fonte: Bettmann/Corbis/Latintock	71
	Desenho	Os quatro cavaleiros do Apocalipse. Fonte: Bursten Collection/Corbis/Latintock	71
	Pintura	A última ceia. Artista: Phillipe de Champaigne	72
	Pintura	A crucificação. Artista: Erich Lessing	73
	Fotografia	Maria Madalena. Fonte: Mmm Jodice/ Corbis/Latintock	74
	Fotografia	Catedral ortodoxa de Santa Sofia, Ucrânia. Fotografia: Richard T. Nowitz	75
	Pintura	Ícone do arcanjo Gabriel. Fonte: Archaivo iconográfico/Corbis/Latintock	76
	Fotografia	Igreja da ressurreição de Cristo, São Petersburgo, Rússia. Fotografia: Dave Bartruff/Corbis/Latintock	77
	Pintura	São Cirilo de Belozersk. Fonte: The State Russian Museum/Corbis/Latintock	77
	Pintura	São Demétrio de Tessalônica, Grécia. Fonte: The State Russian Museum/Corbis/Latintock	77
	Fotografia	Igreja Ortodoxa Grega na ilha de Thira. Fonte: Danny Leheman/Corbis/Latintock	77
	Fotografia	Escritor Russo Dostoiévski. Fonte: Bettmann/Corbis/Latintock	79
Capítulo	Gênero visual	Descrição	Página
7	Pintura	São Lourenço distribuindo esmolas, de Fran Angelico. Fonte: Museu do Vaticano, Roma.	81
	Fotografia	Residência Papal, no Vaticano, Itália. Fotografia: Glória Jafet.	82
	Fotografia	Concílio ecumênico instituído pelo Papa João XXIII em 1962. Fotografia: David Less.	82
	Fotografia	Romeiros de Juazeiro do Norte - Ceará. Fotografia: Jarbas Oliveira	83
	Fotografia	Papa João Paulo II batizando na Capela Sistina. Fonte: Corbis/Latintock	84
	Fotografia	Missa na Basílica de Aparecida. Fotografia: Airton Vignola	84
	Fotografia	Casamento em igreja católica. Fotografia: Jarbas Oliveira	85
	Fotografia	Modelo de família da década de 30. Fonte: Acervo Fundação Joaquim Nabuco	86
	Pintura	A solidão em pintura. Artista: Edwad Hopper (1927)	87
	Pintura	A transfiguração. Artista: Rafael Sanzo	88
	Pintura	Madona e criança com um anjo. Artista: Botticelli	88
	Pintura	A virgem, o menino Jesus e Santa Ana. Artista: Leonardo da Vinci	88
	Fotografia	Leonardo Boff. Fotografia: Neco Varela	89
	Fotografia	Construção de centro comunitário de CEB (Comunidade Eclesial de Base) na Bahia: aplicação prática da Teologia da Libertação. Fotografia: Mario Leite.	89
	Fotografia	Frei Betto. Fotografia: Agliberto Lims.	91

	Pintura	Santa Tereza d'Ávila. Fonte: Archivo Iconografico, S. A./ Corbis/Latinstock	93
Capítulo	Gênero visual	Descrição	Página
8	Pintura	A reforma protestante. Fonte: Arquivo da editora	96
	Fotografia	Páginas da Bíblia de Lutero, de 1594. Fonte: Arquivo da editora	97
	Fotografia	Culto de uma Igreja Batista nos Estados Unidos. Fotografia: Farrel Grehan	97
	Fotografia	Monges Beneditinos em oração. Fotografia: Eduardo Kanapp	98
	Desenho	Reformador João Calvino. Fonte: Bettmann/Corbis/Latinstock	99
	Desenho	Representação da morte do Reformador Jan Huss. Fonte: Bettmann/Corbis/Latinstock	99
	Desenho	O reformador Ulrich Zwingli. Fonte: Bettmann/Corbis/Latinstock	99
	Pintura	Katherine vom Bora, esposa de Lutero. Artista: David Less	100
	Pintura	Jonann Sebastian Bach. Fonte: Bettmann/Corbis/Latinstock	102
	Pintura	O compositor Bach em família. Fonte: Bettmann/Corbis/Latinstock	102
	Fotografia	Igreja de Santo Tomas, na Alemanha, onde Bach lecionou. Fotografia: Richard Kluner	103
	Fotografia	Culto neopentecostal da Igreja Bola de Neve Church. Fotografia: Marlene Bergamo	104
	Fotografia	Evangélicos louvando na igreja. Fotografia: Jin Holla	105
Capítulo	Gênero visual	Descrição	Página
9	Fotografia	Escultura sem legenda	108
	Fotografia	Dragões guardiães em província chinesa. Fotografia: Wolfgang Kaehler	108
	Fotografia	Ilustração do livro confucionista As odes. Fotografia: Ma Hezhi/ The British Museum	109
	Fotografia	Capa de edição brasileira do Tao Te King. Fotografia: Lemos Editorial/Arquivo da editora	109
	Desenho	Confúcio contemplando o curso do rio. Fonte: Archives Charmet/The Bridgeman Art Library/Keystone	110
	Desenho	Garça que simboliza as altas virtudes da sabedoria e da imortalidade. Fonte: Bonora/The Bridgeman Art Library/Keystone	110
	Desenho	Lu Hsing, deus da classe elevada (esquerda), Fu Hsing, deus da felicidade (centro), Shou Hsing, deus da longevidade (direita). Fonte: John Bonker/Editora Ática	111
	Desenho	Lao-Tse. Fonte: Quian-Gu/Editora Ática	111
	Pintura	Cena de Confúcio com seus discípulos. Fonte: Lauros/Giraudon/Bridgeman Art Library/Latinstock	114
	Fotografia	Escultura chinesa. Fonte: Galeries Nationales Du Grand Palais, Paris/Arquivo da editora	115
	Pintura	Os guerreiros de Xian pintados em seda. Fonte: Galeries Nationales Du Grand Palais, Paris/Arquivo da editora	116
	Fotografia	Escultura dos guerreiros de Xian. Fonte: China Tourism/Press/Getty Images	116
	Fotografia	Passeata de estudantes por mais investimentos na educação, São Paulo, 2002. Fotografia: Sebastião Moreira	117
	Pintura	Arrozais da província chinesa de Guangxi Zhuang. Fonte: Keren Su/Getty	119

		images	
Capítulo	Gênero visual	Descrição	Página
10	Fotografia	Mulher indiana usando sari, traje típico. Fotografia: José de Andrade	122
	Fotografia	Portal em Mumbai, Índia. Fotografia: José de Andrade	123
	Desenho	Desenho de Brama. Fonte: Philipe de Bay/Corbis/Latinstock	123
	Desenho	Desenho de Vishnu. Fonte: Topham Picturepoint/Arquivo da Editora	123
	Desenho	Desenho de Shiva. Desenhista: Pierre Sonnerat	124
	Fotografia	O caminho da Ioga. Pessoas praticando a Ioga. Fotografia: Michael Freeman	124
	Fotografia	Hindu banhando-se no rio Ganges. Fotografia: Bruno Alves	125
	Fotografia	Portal com cena do Mahabharat. Fotografia: Michael Freeman	126
	Fotografia	Gandhi distribui frutas para as crianças. Fotografia: Dinodia/Topham	127
	Fotografia	Médico hindu em sua prática ayurveda. Fotografia: Dinodia/Topham	128
	Desenho	Vasdy Dhanvantari, divindade suprema da medicina ayurveda Fonte: Dinodia Picture Agency, Bombay, India	129
	Desenho	Samuel Hahnemnn. Fonte: Hulton Archive/Getty Images/Stringer	129
	Fotografia	Cabeça de Shiva, datada do Século I d.C. Fotografia: Angelo Hornak	130
	Fotografia	Esculturas de divindades hindus em templos na Índia. Fotografia: Bennet Dean	130
	Desenho	O deus Ganesh, com cabeça de elefante, e a deusa Lakshmi, esposa de Vishnu Fonte: Bettimann/Corbis/Latinstock	130
	Fotografia	Bovinos a caminho do matadouro. Fotografia: Gerson Sobreira	131
	Fotografia	Idoso indiano de cabeça baixa. Fotografia: Gerson Sobreira	132
Capítulo	Gênero visual	Descrição	Página
11	Fotografia	Mudra da proteção: simboliza a coragem e a superação de sentimentos como a inveja. Fotografia: Juliana Doretto	135/145
	Fotografia	Mahabodhi, Templo budista localizado na Índia. Fotografia: David Cumming	136
	Desenho	Mapa da expansão do budismo. Fonte: Elaborado pelos autores	137
	Desenho	Chenrezig, o bodhisattva da compaixão. Fonte: Lidsay Herbbberd/Corbis/Latinstock	138
	Fotografia	A roda do dharma, que simboliza a unidade de todas as coisas. Fotografia: Brian A. Vikander	139
	Fotografia	Monge budista em meditação. Fotografia: Michael Freeman	140
	Fotografia	O acordo entre as escolas budistas foi regido pelo monge Walpola Rahula em 1966. Fonte: Arquivo da editora	141
	Desenho	Ashoka, filho do rei Bindusara. Fonte: Dinodia Picture Agency, Bombay, India/ The Bridgeman Art Library/Keystone	143
	Fotografia	Um dos pilares que Ashoka mandou erguer na Índia. Fonte: The Bridgeman Art Library/Keystone	144
	Fotografia	Mudra do “tocar a terra”: simboliza a superação da ilusão por meio da meditação. Fonte: Christies Images/Corbis/Latinstoch	145

	Fotografia	Mudra da meditação: o canal de energia associado à mente iluminada passa pelos dedos polegares. Fotografia: Lidsay Hebbard	145
	Fotografia	Mudra do debate: da explicação associada à meditação nasce o entendimento. Fotografia: Chris Lisle	145
	Fotografia	Casal abraçado. Fonte: Motaury/Kino.com.br	146
	Fotografia	Fernando Pessoa. Fotografia: Teresa Rita	146
Capítulo	Gênero visual	Descrição	Página
12	Fotografia	Sunitas orando em mesquita, Iraque. Fotografia: Ed Kashi	149/153
	Fotografia	Página do Alcorão escrita em estilo cúfico (um dos tipos de escrita árabe). Fonte: Mundo Islamita/ Arquivo da editora	150
	Desenho	O profeta Maomé proferindo sermão. Fonte: Topham Picturepoint/Arquivo da editora	151
	Fotografia	Palestinos orando em Jerusalém. Fonte: Ahmad Gharabli/Agence France-Presses	151
	Fotografia	Mulheres estudando o Alcorão em mesquita. Fotografia: Germano Luders	152
	Fotografia	Xitas em frente à mesquita, Iraque. Fonte: Ed Kashi/Corbis/Latinstock	153
	Fotografia	A mesquita de Jerusalém ou Domo da Rocha. Fotografia: Juca Varella	154
	Fotografia	Interior da mesquita em Foz do Iguaçu, Paraná	154
	Fotografia	Página do Alcorão. Fonte: Arquivo iconográfico S.A/Corbis/Latinstock	155
	Fotografia	Família muçulmana brasileira. Fotografia: Eneide Serrano	157
	Fotografia	Esfihas e quibes em restaurante árabe. Fotografia: Fernando Vivas	158
	Fotografia	Arabescos com passagens do Alcorão, Mesquita Shah, Irã. Fonte: Corbis/Latinstock.	159
	Fotografia	Escrita árabe em fachada do Edgah, Paquistão. Fotografia: Arthur Thevenart	159
	Fotografia	Escrita árabe no Palácio de Alhambra - Espanha. Fotografia: Kevin Schafer	159
	Fotografia	Salman Rushdie (Escritor anglo-indiano). Fotografia: Juca Varella	160
	Fotografia	Muçulmanas em Jerusalém. Fotografia: Waldemir Cunha	161
Capítulo	Gênero visual	Descrição	Página
13	Infoimagem	Mediunidade Gratuita. Fonte: Christoph Wilhelm/Getty Images	163/175
	Fotografia	Allan Kardec. Fonte: Reprodução/arquivo da editora	164
	Fotografia	Reunião de passe coletivo na Federação Espírita do Estado de São Paulo Fotografia: Jair Magri.	165
	Fotografia	Agrupamento de estrelas na Via Láctea. Fonte: Naza/Arquivo da Editora	165
	Fotografia	Reunião mediúnica na Sociedade Espírita Círculo da Luz, Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Fotografia: Nico Esteves	165
	Pintura	Jesus curando o doente. Fonte: Topfoto.com.uk/Topham	166
	Fotografia	Sessão de passes dados por médiuns. Fotografia: Carlos Namba	166
	Fotografia	Sessão espírita - década de 1910, Inglaterra. Fonte: Hulton-Deutsh Collection/Corbis/Latinstock	167

	Fotografia	Casa Transitória Fabiano de Cristo, da Federação Espírita do Estado de São Paulo: assistência a milhares de pessoas	167
	Pintura	Anjo da guarda IV. Artista: Eneide Armanda de Santis Bastos	168
	Desenho	Leon Denis e sua mãe. Fonte: arquivo da editora	170
	Fotografia	Colégio Allan Kardec, Sacramentos, Minas Gerais. Fonte: arquivo da editora	171
	Fotografia	Eurípedes Barsanulfo. Fonte: arquivo da editora	172
	Pintura	Encontro programado. Artista: Eneide Armanda de Santis Bastos	173
	Fotografia	Psicografia de Chico Xavier. Fotografia: Luigi Manprin.	173
Capítulo	Gênero visual	Descrição	Página
14	Fotografia	O Egito Antigo é o berço das tradições Rosa-cruz. Fotografia: Alcides Falanches	176/180
	Pintura	Pintura representando templo entre símbolos da Maçonaria. Fonte: Visual Arts Library	178
	Desenho	Ilustração do livro Theosophica practica, destacando os sete chacras: centros espirituais. Fonte: The Brigerman/Art/Library/Keystone.	178
	Fotografia	Pirâmide de veneração dos rosa-cruz, Curitiba. Fotografia: Nani Góis.	178
	Desenho	Cavaleiros templários condenados à fogueira por heresia. Fonte: Topham Pictory Point/Arquivo da editora.	179
	Fotografia	Vaso grego com pintura de Orfeu tocando lira para Atenas. Fonte: The Brigerman/Art/Library/Keystone	179
	Desenho	Judeu com a árvore da vida, símbolo cabalístico. As dez esferas, Sefirats, representam estágios evolutivos do universo e da alma. Fonte: Charles Walter/Topfoto	181
	Pintura	Cerimônia de iniciação na Maçonaria, Século XIX. Fonte: Archives Charmet Brigerman/Art/Library/Keystone	182
	Desenho	Composição de símbolos dos rosa-cruzes. Fonte: Charles Walter/Topfoto.	183
	Fotografia	Helena Blavatski. Fonte: Brigerman/Art/Library/Keystone.	184
	Fotografia	Loja Maçônica localizada na cidade de São Paulo. Fotografia: Eduardo Santal.	185
	Pintura	José Bonifácio de Andrade e Silva. Fonte: câmara municipal de Santos/arquivo da editora.	185
	Fotografia	O esoterismo de consumo. Fonte: arquivo da editora.	187
	Desenho	Representação da árvore da vida, símbolo da cabala. Fonte: Topham Pictory Point/Arquivo da editora.	188
	Fotografia	Caixa pintada com símbolos da maçonaria. Fonte: Brigerman/Art/Library/Keystone.	188
	Fotografia	O esquadro e o compasso maçônico. A Letra ‘G’, entre outras interpretações, seria uma referência à geometria, a ciência do “Grande Arquiteto do Universo”. Fotografia: Eduardo Santal.	188
Capítulo	Gênero visual	Descrição	Página
15	Fotografia	Casal alimentando um bebê. Fotografia: Tanya Constantine.	191/193
	Fotografia	Trabalhadores rurais sem-terra constroem barracos em terrenos recém-invadidos. Fotografia: Marlene Bergamo/Folha imagem.	192
	Fotografia	População pobre de Ruanda, África. Fotografia: David Turnley.	193
	Fotografia	Refugiados de guerra atravessam a fronteira no Afeganistão. Fotografia: Patrick Robert	194
	Desenho	Símbolo da declaração da independência norte-americana. Fonte: Brigerman/Art/Library/Keystone	195

Fotografia	Presidiários da antiga Penitenciária do Estado, Complexo do Carandiru, São Paulo. Fotografia: André Porto	196
Fotografia	Família: núcleo fundamental da sociedade humana. Fotografia: Tim Pannelli	197
Fotografia	Operários trabalhando. Fotografia: Caio Guatelli	197
Fotografia	Toda pessoa tem direito a Educação – sala de aula com crianças. Fotografia: Juca Martins	198
Fotografia	Trabalhadora paulistana: sem condições de pagar ônibus, anda diariamente 11km até o trabalho. Fotografia: Tuca Vieira	199
Fotografia	Crianças comemoram o aniversário do Estatuto da Criança e do Adolescente, São Paulo. Fotografia: Patrícia Santos.	199
Fotografia	Korzac e as crianças do gueto (1978), escultura de Boris Saktsie, em exposição no Memorial Yad Vashem, em Jerusalém. Fonte: Corbis/Latinstock	200
Fotografia	Crianças Brincando. Fotografia: Ariel Skelley	201
Infoimagem	Faça aos outros o que você quer que façam com você. Fonte: Norman Rockwell/The Norman Rockwell Museun At Stockbridge, Massachusetts	203

COLEÇÃO – ENSINO RELIGIOSO FUNDAMENTAL – LIVRO DIVERSIDADE RELIGIOSA NO MUNDO ATUAL – EDITORA PAULINAS

Quadro 4 – Usos das imagens visuais em tarefas propostas no LDER - Paulinas

Unidade	Tarefa	Descrição	Página
1	Sugestões	Pedir aos alunos que desenhem na folha de sulfite o itinerário de um dia normal: acordar, sair do quarto, entrar na cozinha, sair de casa, entrar na condução, chegar ao colégio, entrar na sala etc.	20
		Onde vemos os sinais de que a sociedade se voltou outra vez para a dimensão sagrada da vida? (movimentos religiosos, ritos, cerimônias, símbolos, vistos na cultura de massa ou constatados na vida cotidiana)	28
	Atividade	Onde você desenharia portas simbólicas?	20
		Com a turma, você pode pesquisar e conhecer melhor o personagem Zaratustra ou Zoroastro. Depois, você e os colegas podem projetar ou expor as gravuras e fotos que expressam para cada um significado da vida. Depois de observar tudo, pode revelar para a turma o motivo de ter escolhido determinada gravura. Pode explicar em que ela parece com o seu modo de entender a existência e de ver sua própria vida.	24
	Para casa	Você pode procurar uma gravura ou uma foto que expresse seu modo de entender o significado de sua própria vida e trazê-la para a próxima aula.	21
		Desenhe uma chave, do tamanho, estilo e modelo que quiser. Depois, recorte-a e leve-a para a próxima aula.	25
	Grande lance	Assistir ao filme <i>A vida é bela</i> (Direção: Roberto Benigni. Itália, 1997)	17
2	Sugestões	Projetar as imagens ou montar uma exposição com fotos e recortes trazidos pela turma e deixar que todos relatem suas experiências nas respectivas igrejas.	47
	Para casa	Se tiver fotos de templos ou cerimônias e ritos vivenciados por você ou por seus familiares na igreja à qual pertence, leve-as para a próxima aula. Se você não participa de nenhuma igreja, procure fotos em revistas ou na internet.	44
3	Sugestões	Pedir aos alunos que lembrem redes visíveis: de futebol, de vôlei, de basquete, de dormir, de pescar... [...] Pedir aos alunos que lembrem redes imaginárias que criam conexões entre si: supermercados, lojas, salas de cinema, emissoras de rádio e de TV, internet, conexão pelo celular e outras. [...] Em seguida, organizar grupos, distribuir os círculos coloridos e pedir que escrevam ou desenhem nele os sinais da religiosidade que evidenciam na cultura brasileira e mundial (nomes de religiões, textos sagrados, ritos e cerimônias, personagens religiosas, símbolos das diversas tradições religiosas). Por fim, todos poderão colar os círculos sobre o desenho da teia, para compor a imagem da diversidade religiosa.	56
		Promover a projeção ou exposição das imagens trazidas pelos alunos. Identificá-las e lembrar tudo o que é conhecido pela turma a respeito delas.	59
		Projetar as imagens ou expor as gravuras e os objetos que mostram a religiosidade esotérica. Pedir aos alunos que identifiquem elementos da natureza e digam o que conhecem a respeito do tema “esoterismo”.	63
		Recordar personagens e cenas de filmes, livros e revistas de terror e suspense. Lançar uma pergunta para debate e organizar a turma em dois grupos: um grupo argumentará a favor, e o outro, contra a afirmação: “Se a vida humana tivesse o fim que aparece nos filmes de terror, não valeria a pena viver”.	67
	Atividade	Após a leitura e os comentários dos textos <i>Uma rede lançada ao ar</i> e <i>A cultura religiosa é como uma teia à luz do sol</i> , você pode trabalhar com seu grupo e, depois, compor coletivamente a mais bela imagem da cultura religiosa: uma teia multicolorida pelo efeito da luz do sol nas gotas de orvalho. Cole nos fios da teia os círculos coloridos que representam sinais da religiosidade e veja o efeito do trabalho. Depois de a turma toda ter participado na colagem, reflita e comunique sua opinião sobre o que foi novo para você nessa figura e nessas experiências.	56
	Para casa	Se você pertence a uma religião indígena, afro-brasileira, cigana ou outra, traga fotos de cerimônias religiosas ou outros eventos de sua comunidade. Se	57

		você não pertence a uma dessas tradições religiosas, pesquise na internet, em revistas, em cartões postais e em outras fontes disponíveis e contribua também com as imagens que encontrar.	
		Você pode reunir-se com colegas e visitar lojas e bazares, para observar objetos que lembram a natureza, o esoterismo, a Nova Era e o movimento holístico. Por exemplo: pedras, cristais, incenso, luas, estrelas, gnomos, duendes, bruxas e outros símbolos. Pode anotar ou fotografar o que vê (com a autorização da pessoa responsável pela loja), pedir esses objetos emprestados a pessoas que os têm em casa ou pesquisar fotos na internet e trazer para a próxima aula.	61
	Grande lance	Com seu grupo de amigos ou amigas, lembrar as pessoas significativas para cada um e desenhar uma rede formada por todos os nomes. Dar um título expressivo a essa rede.	57
4	Sugestões	Começar a aula com a projeção das imagens ou disponibilizando os livros, enciclopédias e revistas que se referem às imagens rupestres, às inscrições em pedra e aos primeiros escritos sagrados. Pedir aos estudantes que falem tudo o que sabem a respeito desses temas. [...]	73
	Grande lance	Assistir ao filme <i>Inteligência artificial</i> (Direção: Steven Spielberg, EUA, 2001)	77

Fonte: CARNIATO, Maria Inês. **Diversidade religiosa no mundo atual, 8º ano.** Ensino Religioso. São Paulo, Paulinas, 2010. - (Coleção Ensino Religioso Fundamental).

Quadro 5 – Usos das imagens visuais em tarefas propostas no LDER - Ática

Capítulo	Atividade	Descrição	Página
1	Fale você	Para você, Deus pode ser representado por meio da arte? Por quê?	17
	Façam vocês	Sob a orientação do (a) professor (a), reúnam-se em grupo para fazer o seguinte projeto: produzir uma obra de arte religiosa. Pode ser uma pintura , uma colagem, uma estátua de argila, um poema, uma música ou uma peça de teatro.	17
2	Sessão cinema	Procure assistir ao filme indicado nesta questão (filme: a missão, 1986, direção de Roland Joffé - Flashstar).	31
	Monte seu livro	A partir de agora, você vai montar seu próprio livro de religião. Coloque imagens , poemas, meditações, orações, trechos de livros, etc.	32
3	Façam vocês	Sobre orientação do (a) professor (a), faça uma pesquisa sobre a cultura africana e afro-brasileira abrangendo culinária, música, poesia, artes plásticas , etc. Depois, organize uma exposição na escola	41
4	Façam vocês	Sob a orientação do (a) professor (a), dividam a classe em grupos, de modo que cada grupo represente uma civilização pagã antiga (Egito, Mesopotâmia, Pérsia, Grécia, Roma). Em seguida, realizem uma pesquisa sobre os seguintes aspectos de cada região: os principais deuses e suas funções, como era o culto, os principais mitos, a vida econômica, a arquitetura, as artes , a literatura, etc. Posteriormente, montem um painel conforme desejarem.	51
	Sessão cinema	Assistir ao filme ‘A Odisseia’, 1997, direção de Andrei Konchalovsky	49
5	E para terminar	Faça um desenho no quadro (pode usar pastel, tinta a óleo, guache, etc.) para ilustrar alguma história ou ensinamento marcante desse capítulo (trata sobre o Judaísmo).	68
6	Façam vocês	Formem grupos, escolham e leiam uma passagem dos evangelhos. Depois criem um ícone que retrate essa passagem.	78
	Sessão cinema	procure assistir ao filme “casamento grego”, 2002, direção de Joel Zwick. Europa Filmes.	75
7	Sessão cinema	Assista ao filme “O homem que não vendeu sua alma”, 1966, direção de Fred Zinnemann.	86
8	E para terminar...	Você já pensou em se aproximar de Deus por meio de alguma atividade? Que atividade é essa e como ela está relacionada a Deus? Se não pensou, procure imaginá-la e descreva como isso se daria na prática.	106
9	Fale você	Muitas culturas unem arte e religião. Em sua opinião, há ligação entre as duas? A arte influencia a religião e vice-versa? Justifique.	117
	Sessão cinema	Assista ao filme “O último imperador”, 1987, direção de Bernardo Bertolucci. Columbia vídeo.	120
10	Façam vocês	Reúnam-se em grupos e façam uma pesquisa em livros e na internet sobre o líder hindu Mohandas Gandhi. Escrevam uma pequena biografia dele e selecionem retratos e trechos escritos desse líder.	128
	Sessão cinema	Assista ao filme “Um casamento a indiana”, 2001, direção de Mira Nair. Filme/Pandora.	133
12			
11	Sessão cinema	Assista ao filme “O pequeno Budá”, 1993, direção Bernardo Bertolucci. Columbia Tristar Pictures.	147
13	Sessão cinema	Assista ao filme Manika, 1988, Direção de François Villiers. Fox/Pather europa. (Capítulo 13).	174
14	Sessão cinema	Procure assistir ao filme “A flauta mágica”, 1993, direção de Brian	189

		Large. Uni/ Deutsche Grammophon.	
15	Façam vocês	Pesquise em livros e na internet: artigos, imagens , sites sobre direitos humanos. Colham diversas opiniões e experiências. Organizem as ideias e as pesquisas e montem um jornal.	202
	Sessão cinema	Procure assistir ao filme “As 200 crianças do Dr. Korczak, 1990, direção Andrzej Wajda. Perspektywa	202

Fonte: INCONTRI, Dora; BIGHETO, Alessandro César. **Tradições 3, 8º ano.** Ensino Religioso. São Paulo, Editora Ática, 2012. - (Coleção Todos os jeitos de crer: ensino inter-religioso).

Quadro 6 – Relação de imagens visuais por gênero no LDER - Paulinas

Capítulo	Gênero visual	Descrição	Página
1	Fotografia	Portão verde	13
	Fotografia	Anne Frank	14
	Fotografia	Homem de chapéu e capa preta segurando uma vela. Observa-se que ele encontra-se de cabeça baixa olhando para a vela.	15
	Fotografia	Altas árvores numa floresta. Notam-se, no meio da floresta, os raios solares ocupando os espaços.	17
	Fotografia	Um telescópio	18
	Pintura	Pintura que retrata a explosão da bomba atômica lançada pelo exército americano em Hiroshima (Japão) durante a Segunda Guerra Mundial. Na imagem, há várias pessoas mortas, como homens, mulheres e crianças.	19
	Fotografia	Um homem de joelhos em frente ao portal do templo xintoísta. O templo xintoísta representa a divisa entre as dimensões físicas e espirituais.	22
	Fotografia	Duas jovens vestidas com capa azul. Cada uma aparece elevando ao céu um castiçal de cerâmica.	23
	Fotografia	Chave sobre a mesa	27
	Fotografia	Estátua de uma deusa mesopotâmica carregando um vaso com água. Esse é um símbolo da fertilidade.	27
	Fotografia	Barriga de uma mulher grávida fazendo exame de ultrassom.	28
2	Fotografia	Alto da montanha. O cenário está cinzento, com uma breve presença dos raios solares iluminando as montanhas.	31
	Fotografia	Jovens sentados no alto da montanha contemplando o horizonte.	32
	Fotografia	Rocha Ayres. Montanha sagrada para os povos nativos da Austrália. A montanha é vermelha.	33
	Fotografia	Monte Fuji, no Japão. Antigamente era venerado com o nome de Fujiama: “deusa do fogo”. Na fotografia, a montanha encontra-se distante. Na frente, há flores.	34
	Fotografia	Ruínas de Delfo, na Grécia	34
	Fotografia	Cristo vestido de túnica, de braços abertos, com as palmas das mãos para a frente. O famoso Cristo Redentor da cidade do Rio de Janeiro.	35
	Fotografia	Uma curva na estrada, com a presença de vegetação e neblina	37
	Fotografia	Igreja católica numa cidade do interior do Brasil, em frente à qual há muitas pessoas e decorações de bandeiras coloridas, representando a festa junina.	38
	Fotografia	Sacerdotes ortodoxos em procissão. São três homens idosos, com coroa e vestidos de túnicas. A cor dourada prevalece nas vestimentas dos anciãos. Eles caminham na rua segurando imagens de santos.	41
	Fotografia	Celebração inter-religiosa. Na celebração têm representantes indígenas, das religiões afrodescendentes, católica e protestante. Todos estão em pé, por trás de uma mesa. O tema celebrando é: Somos todos peregrinos do mesmo caminho.	43
	Fotografia	Mendigos na rua. Mulher com duas crianças sentada na calçada e várias pessoas transitando.	45
	Fotografia	Dois homens brancos vestidos de terno preto. São jovens mórmons.	46
	Fotografia	Mãos elevadas para o auto, tentando segurar o sol.	48
	Fotografia	Típica Igreja da Assembleia de Deus no interior do Brasil	49

3	Fotografia	Teia de aranha coberta de gotas d'água	53
	Infoimagem	Imagem com a tonalidade braço, preto e azul. Observa-se a presença de algumas telas de computador e um globo.	54
	Fotografia	Homens em ritual acendendo incenso em templo budista. Um aparece de erguendo o incenso, outro pegando o incenso, e o terceiro, de cabeça baixa.	55
	Fotografia	Cachoeira no meio de uma floresta	58
	Desenho	O mapa do mundo, nas cores azul, amarelo e verde	59
	Fotografia	Quatro crianças abraçadas. Um menino e três meninas em frente a casas de madeira	60
	Fotografia	Cerimônia religiosa. Na foto tem várias pessoas festejando. Sobre a mesa, tem cesta com panos, um globo e uma pomba	62
	Fotografia	Árvore de Seul, na Coreia do Sul, coberta de fitas. As pequenas fitas contêm preses budistas	63
	Fotografia	Alan Kardec	65
	Fotografia	Médio brasileiro, Chico Xavier, psicografando uma mensagem recebida de espíritos de pessoas mortas	66
4	Fotografia	Mão abrindo a bíblia	69
	Fotografia	Fotografia de um livro sagrado	70
	Desenho	Desenho egípcio com a presença de uma mulher e um homem vestido de faraó. O faraó encontra-se sentado numa cadeira, e a mulher, atrás dela.	71
	Pintura	Pintura feita por Michelangelo na Capela Sistina. A obra, nos tons verde, branco, bege e laranja, conta com as figuras de três pessoas: um casal nu e uma mulher enrolada numa árvore. As duas mulheres estão de braços esticados tocando a mão uma da outra. Já o homem, de braço estendido, tocando a face da mulher, que está enrolada no tronco da árvore.	72
	Fotografia	Macaquinho recebendo comida na boca.	75
	Fotografia	Alunos judeus na escola da sinagoga lendo o escrito “sagrado”. Nota-se apenas a presença de homens na sala de aula. Alguns alunos estão sentados enfileirados, já três estão acompanhando a leitura do papiro juntamente com o professor, que se encontra em pé.	76
	Fotografia	Fotografia de um boi-bumbá. O boi-bumbá é uma dança do folclore popular brasileiro, com personagens humanos, que gira em torno de uma lenda sobre a morte e a ressurreição de um boi.	78
	Fotografia	Palma das mãos com pinturas indianas	79
	Fotografia	Caixa de presente, com fitas e bolas coloridas	82
	Fotografia	Buda sentado	83

Fonte: CARNIATO, Maria Inês. **Diversidade religiosa no mundo atual, 8º ano.** Ensino Religioso. São Paulo, Paulinas, 2010 (Coleção Ensino Religioso Fundamental).

Imagem 18 - CAPAS DOS LDER – EDITORAS PAULINAS E ÁTICA



IMAGEM 19 - CONTRACAPA DOS LDER - PAULINAS E ÁTICA

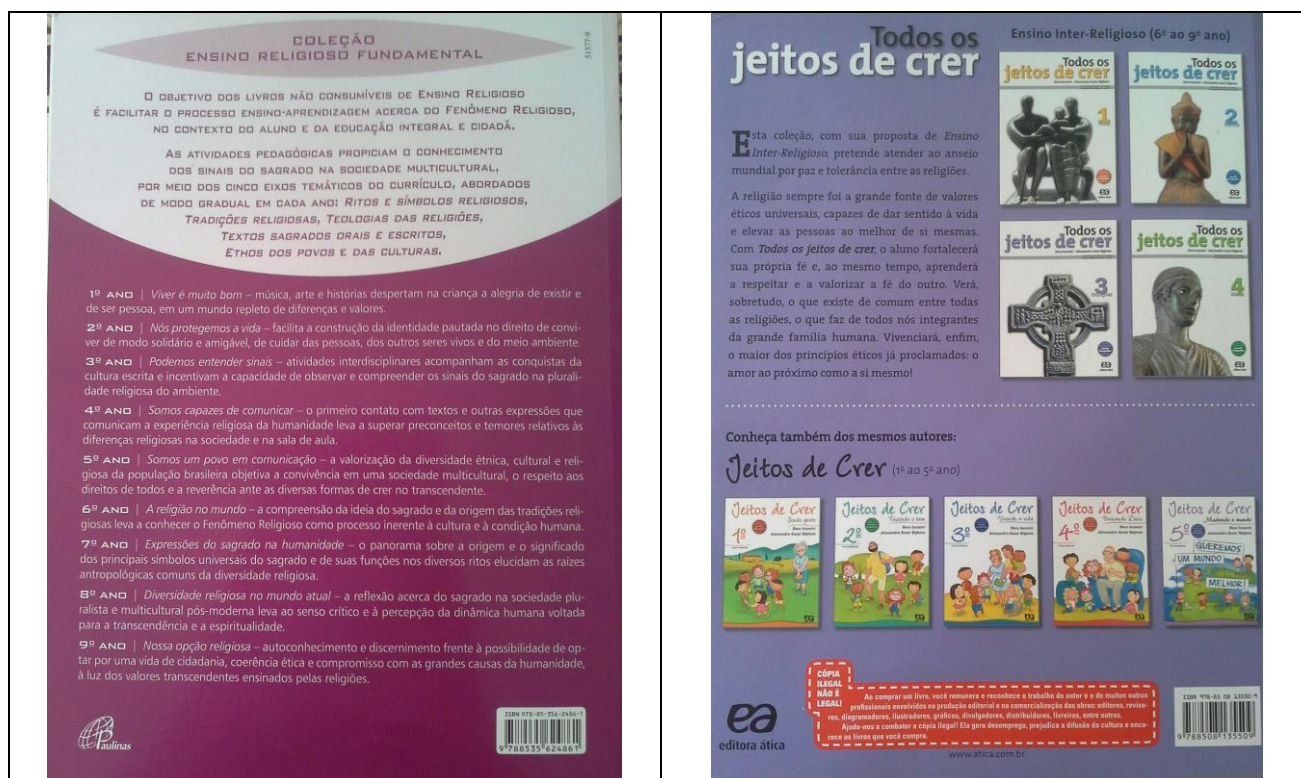


IMAGEM 20 - ORGANIZAÇÃO DO LDER TRADIÇÕES – COLEÇÃO TODOS OS JEITOS DE CRER

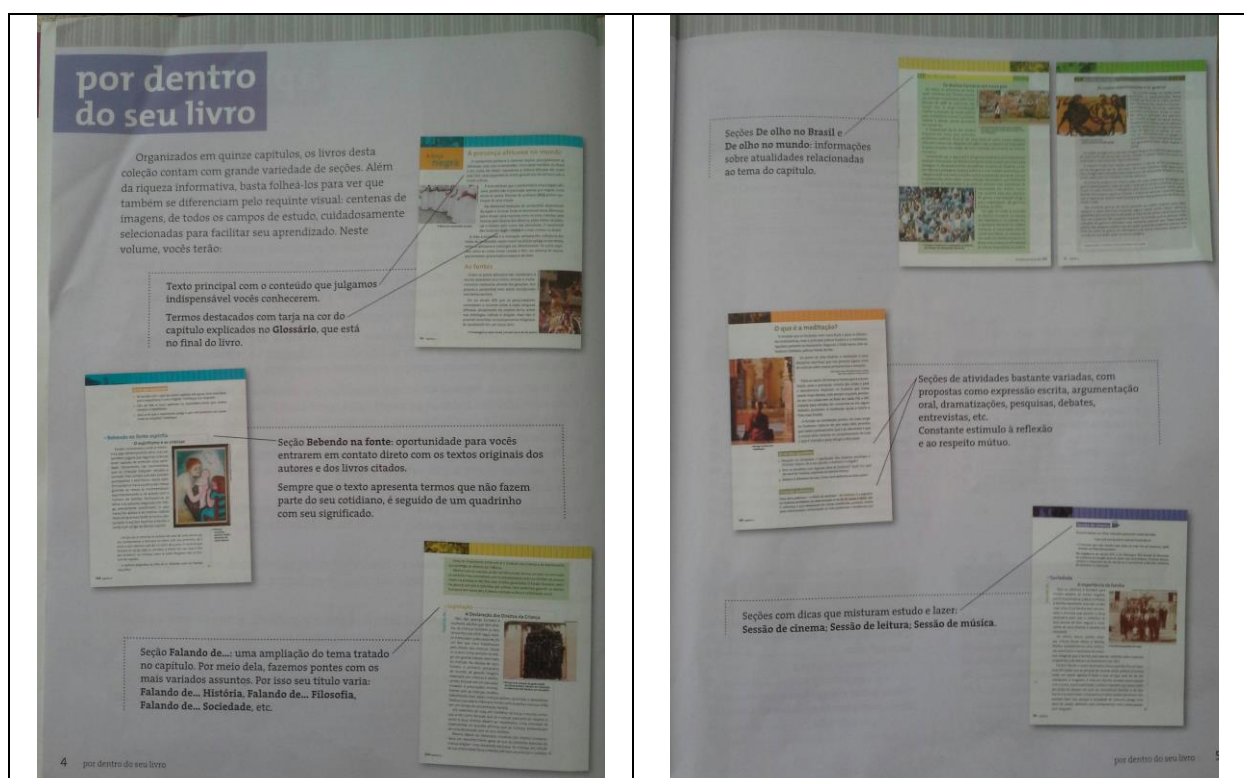


IMAGEM 21 - SUMÁRIO DO LIVRO TRADIÇÕES – COLEÇÃO TODOS OS JEITOS DE CRER

sumário		
1 Deus, morte e divindade? De sempre, um deus? 16 Uma questão política 16 Muitos deuses ou um só Deus? 17 Os ciclos da vida no tempo 18 Os lugares sagrados 19 A representação dos antigos 19 A representação do divino 19 Arte sacra 19 A fé brasileira 19	4 O saber dos antigos O pagão 44 A religião entre os deuses 46 Os ensinamentos 47 A herança dos antigos 49 A herança 50 Os ciclos da vida 50 A herança representativa e os guetos 52 Arte sacra 52	7 O que significa ser católico Quem é católico de verdade? 80 A tradição da Igreja 82 O ciclo da vida 82 Os sete sacramentos 83 A herança da Igreja 83 A herança 83 A herança da Igreja 83 A herança da Igreja 83 A herança da Igreja 83 A herança da Igreja 83
2 Nossas raízes indígenas As raízes do Brasil 37 A herança e a tradição da Igreja 37 O que é sagrado para os indígenas 38 Como os indígenas tratam os seus santos 38 Os povos 39 A herança e a tradição 39 Arte sacra 39 Os povos indígenas entre os indígenas 39	5 Os povos de Israel Por que os israelitas? 56 Como tudo começou 56 A herança de Israel 57 O ciclo da vida 57 Os povos entre os povos 57 Em que acreditam os judeus 57 A herança da Igreja 57 Arte sacra 57 O que é um deus? 57 Arte sacra 57	10 Os ensinamentos budistas Religiões antigas 102 De onde vieram os budistas 102 Como explicar o budismo 103 Como atingir a libertação 103 O que é o sagrado para os budistas 103 Os livros sagrados 103 A herança da Igreja 103 Arte sacra 103 O que é um deus? 103 Arte sacra 103
3 A força negra A presença africana no mundo 34 Arte sacra 34 A herança da Igreja 34 O que é um deus? 34 Arte sacra 34 O que é um deus? 34 Arte sacra 34	6 Um livro para muitos tradições O livro mais lido do mundo 70 Jesus em casa 70 A herança da Igreja 70 Arte sacra 70 O que é um deus? 70 Arte sacra 70	11 A libertação budista A origem budista 108 Religiões antigas 108 O que é o sagrado para os budistas 108 Os livros sagrados 108 A herança da Igreja 108 Arte sacra 108 O que é um deus? 108 Arte sacra 108
8 Os seguidores da Reforma Quem são os protestantes? 96 A fé da Reforma 96 O que é um deus? 96 Arte sacra 96 O que é um deus? 96 Arte sacra 96	9 As tradições da China As tradições principais 106 Os deuses do confucionismo e do taoísmo 106 O budismo 106 O ciclo da vida 106 A herança da Igreja 106 Arte sacra 106 O que é um deus? 106 Arte sacra 106	12 A fé do islã A herança cultural 108 O ciclo da vida 108 O livro mais lido do mundo 108 O ciclo da vida 108 A herança da Igreja 108 Arte sacra 108 O que é um deus? 108 Arte sacra 108
13 A proposta espírita A proposta espírita 164 Os princípios mais importantes 164 As práticas espíritas 164 O ciclo da vida 164 O que é o sagrado para os espíritas 164 Os livros sagrados 164 A herança da Igreja 164 Arte sacra 164	14 O lado oculto e mágico da fé Os ensinamentos que fundamentam 176 Por que tudo isso acontece? 176 As religiões antigas 176 O ciclo da vida 176 A herança da Igreja 176 Arte sacra 176 O que é um deus? 176 Arte sacra 176	15 Os ensinamentos que são de todos Os ensinamentos 186 As religiões antigas 186 O ciclo da vida 186 A herança da Igreja 186 Arte sacra 186 O que é um deus? 186 Arte sacra 186
Glossário 200	Glossário 200	Glossário 200