



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**A CONSTRUÇÃO DAS CONCEPÇÕES DE DEUS POR CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Nicole Bacellar Zaneti

Brasília, abril de 2012



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
Programa de Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**A CONSTRUÇÃO DAS CONCEPÇÕES DE DEUS POR CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Nicole Bacellar Zaneti

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, na área de Desenvolvimento Humano e Educação.

ORIENTADORA: PROF(a). Dr(a). Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino

Brasília, abril de 2012

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:

Prof(a). Dr(a). Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino – Presidente

Universidade de Brasília

Prof. Dr. Maurício da Silva Neubern - Membro

Universidade de Brasília

Prof(a). Dr(a). Regina Lúcia Sucupira Pedroza – Membro

Universidade de Brasília

Prof(a). Dr(a). Silviane Bonaccorsi Barbato - Suplente

Universidade de Brasília

Brasília, abril de 2012

DEDICATÓRIA

A todas as crianças, em especial, às participantes da minha pesquisa, que me mostraram seu mundo, um mundo de infinitas possibilidades, de liberdade para criar, para ser, para aprender, para construir concepções amorosas e inclusivas de Deus. Temos muito o que aprender com elas! A elas, toda a minha gratidão e reverência!

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Izabel, pelo sustento emocional, intelectual e incondicional, por estar sempre presente, por me ensinar práticas espirituais e concepções amorosas de Deus, desde a minha infância, pela linda espiritualidade que você tem, por todo o seu amor!

Ao meu pai, Hermes, pelo apoio, pelo exemplo de ver a religião de forma crítica e de perseguir meus objetivos obstinadamente até conseguir realizá-los.

À minha irmã, Tainá, pelo exemplo de coragem, por me ajudar a persistir nos meus sonhos e a saborear todos os momentos da vida!

Aos meus irmãos Júnior e Rafael, pelo exemplo acadêmico, pelo apoio emocional e intelectual.

A todos da minha família, por me ensinarem a partilhar, a vivenciar o amor.

Ao Rodrigo, meu amor, um anjo que Deus me enviou em um momento tão necessário, pelo cuidado, paciência, incentivo, apoio total, pelo seu amor! Eu te amo!

À Jane, Bernardo e Flávio, pelo apoio emocional e “informático”! MUITÍSSIMO obrigada!

À minha orientadora Lúcia Pulino, que me conhece desde a minha infância, por aceitar embarcar comigo nessa jornada acadêmico-afetiva estudando outras infâncias, e por me apoiar na escolha do tema da minha dissertação. Muito obrigada!

À professora Regina Pedroza, pelas sábias sugestões nas reuniões de nosso laboratório, pelo empréstimo dos livros e pela troca afetiva e de ideias.

Ao professor Maurício Neubern, pelas grandiosas contribuições à minha dissertação, e por aceitar participar da minha banca de defesa.

A todos os colegas e professoras do laboratório LABPEP, Ágora Psyché, em especial, às companheiras Polianne, Julinha, Juliana, Luiza, Larissa e Telma, muito obrigada pelas trocas, pelo apoio e pelo carinho!

A todos os professores, funcionários e colegas do PGPDS, em especial, aos colegas Patrícia, Pollianna, André, Alia, Carol, Ana Maria, Sueli, Raquel e Marina, pela amizade, pelo apoio emocional e incentivo, e pelas trocas de referências bibliográficas e de ideias.

À professora Silviane Barbato, por me acolher como aluna especial no início da minha trajetória, pelas contribuições ao meu trabalho.

Às professoras Angela Branco, Sandra Ferraz e Denise Fleith, pelas trocas e pelas sugestões ao meu trabalho.

Ao professor Jaan Valsiner, pelas valiosas contribuições ao meu trabalho.

A todos os meus amigos e amigas, em especial, Rafa, Sheila, Carol, Tati, Lúcia, Nath e a todos os amigos do colégio, pelas conversas, pelo cuidado e pelo carinho.

Às companheiras de jornada do meu grupo, Nayla, Mônica, Simone, Juliana e Stella, pelo sustento emocional tão necessário, pelo ouvido acolhedor, pelo contato e pela presença!

Ao professor Jorge Ponciano, pelo exemplo em estudar e vivenciar a espiritualidade e o contato com Deus de uma forma tão leve, tão sua, tão gestáltica!

A todos os participantes da minha pesquisa, por me constituírem pesquisadora, por tudo que vivenciei e aprendi com vocês, sem vocês minha pesquisa não teria sido possível!

Aos meus alunos de FDA, por dividirem comigo o processo de ensino-aprendizagem e por me ensinarem a ser professora!

À CAPES, pelo apoio financeiro durante todo o meu percurso do mestrado!

A Deus, Pai-Mãe, razão do meu viver, minha Fortaleza, integração das polaridades, Totalidade Plena intuída, cujas concepções pelas crianças são o objeto do meu estudo, nenhuma palavra é suficiente para exprimir toda a Sua imensidão e todo o sentido que Você tem para mim!

RESUMO

No seu curso de vida, e até mesmo desde sua concepção, a criança vive imersa em diversos contextos, tornando-se membro de uma cultura, no seio de uma família, de comunidades e da sociedade, desenvolvendo a linguagem, construindo concepções, valores e crenças, típicos dessa cultura. Os contextos fundamentais da criança são a família e a escola, principais lugares de educação de crianças. O objetivo deste trabalho é compreender o processo de construção das concepções de Deus por crianças da educação infantil e como a escola e a família participam desse processo. Esta pesquisa se fundamenta na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento, baseando-se principalmente nas abordagens de Vigotski e Wallon, e busca elementos na teoria de Piaget. Participaram da pesquisa 8 crianças entre 4 e 5 anos, de uma escola pública de educação infantil de Brasília e seus responsáveis, sua professora e a coordenadora da escola. Averiguamos tais concepções por meio de procedimentos de observação, da conversação com as crianças, através de sua narrativa, relações e desenho, tanto em atividades individuais quanto coletivas, e investigamos o contexto da escola através da observação e da pesquisa documental, e os contextos das famílias, da professora das crianças que participaram da pesquisa e da coordenadora pedagógica da escola, por meio de entrevistas. Foi utilizada a metodologia qualitativa nesta pesquisa e os resultados foram trabalhados através da Análise de Conteúdo. Avaliamos que essa pesquisa contribui com a compreensão de que a construção das concepções de Deus pelas crianças é um processo, em que a criança é ativa, constrói suas concepções em relação com os outros. Dessa forma, não se trata de assumirmos a postura de ensinar concepções de Deus à criança, mas sim de construirmos juntamente com ela essas concepções, abrindo zonas de desenvolvimento proximal, criando possibilidades para a criança falar sobre isso.

Palavras-chave: concepções de Deus, criança, educação infantil, perspectiva histórico-cultural, Piaget.

ABSTRACT

In the course of his/her life, and even since his/her conception, the child lives immersed in various contexts, becoming a member of a culture, within a family, community and society, developing the language, constructing concepts, values and beliefs, typical of this culture. The main child's contexts are the family and the school, which are the major places for children's education. The objective of this study is to understand the construction's process of the conceptions of God by children of early childhood education and how the school and the family participate in this process. This research is based on the historical-cultural developmental perspective, relying mainly on Wallon and Vygotsky's approaches, and searches for elements on Piaget's theory. The participants of this study were 8 children between 4 and 5 years old, from a public kindergarten school in the city of Brasilia, and their relatives, their teacher and the coordinator of the school. We investigated the conceptions of God through procedures of observation, conversation with the children, through their narrative, relations and drawing, both in individual and collective activities. We verified the context of the school through observation and documentary research, and the families, the teacher of the children who participated in the research and the educational coordinator of the school, through interviews. We used the qualitative methodology in this research, and the results were analyzed through the Content Analysis. This research contributes to comprehension that the construction of conceptions of God by children is a process in which the child is active, constructs his/her views in relation to others. Thus, it is not about teaching conceptions of God to the child, but to construct together with him/her these conceptions, opening zones of proximal development, and creating opportunities for the children to talk about it.

Keywords: conceptions of God, child, childhood education, historical-cultural perspective, Piaget.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	vi
RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
CAPÍTULOS	
I - INTRODUÇÃO.....	1
II - REVISÃO DE LITERATURA	4
Perspectivas de infância e Desenvolvimento Humano	4
Visão de Ser Humano	4
Desenvolvimento Humano	5
Concepções de Infância.....	6
As transformações das concepções de infância na história.....	6
Concepções de infância na contemporaneidade.	8
Desenvolvimento Infantil	12
Piaget e a epistemologia genética.	12
Vigotski e a teoria histórico-cultural.....	13
Wallon e a psicogênese da pessoa.	16
A Formação de Conceitos nas Crianças	18
Vigotski e a Formação de Conceitos	18
Wallon e a Origem do Pensamento nas Crianças	24
Piaget e o Artificialismo	29
A construção das concepções de Deus por crianças	31
Considerações sobre as Concepções de Deus na Psicologia	32
A Questão do Ensino Religioso nas Escolas	33
As Concepções de Deus e a Psicologia do Desenvolvimento	37
Piaget e as concepções de Deus.....	37
Moral, ética e valores.....	40
A construção das concepções de Deus por crianças e a perspectiva histórico-cultural.....	42
III - OBJETIVOS	46
IV - METODOLOGIA.....	47
Considerações Metodológicas	47
Procedimentos Metodológicos	49
Contexto/ Caracterização da Instituição Participante.....	49
Participantes	50

Instrumentos e Materiais	52
Contato com a Escola.....	52
Submissão do Projeto de Pesquisa ao Comitê de Ética.....	52
Etapas da Pesquisa	52
Pesquisa documental.....	52
Obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos participantes da pesquisa.....	53
Observação.....	53
Conversação com as crianças.....	54
Entrevista com os responsáveis.....	56
Entrevista com a professora e a coordenadora pedagógica.....	56
Procedimentos de Análise	56
V - RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	58
Análise da Pesquisa Documental.....	58
Análise do registro das observações.....	59
Análise das Entrevistas com os Adultos.....	60
Análise das Etapas da Conversação Individual com as Crianças	79
Análise da conversação coletiva com as crianças	90
Cruzamento das falas de todos os entrevistados.....	94
Síntese final.....	102
VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	109
ANEXOS.....	115
A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Responsáveis.....	116
B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Professores	118
C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Responsáveis para a Criança.....	120
D - Declaração de Autorização de Uso de Imagem	122
E - Roteiro Conversação com as Crianças	123
F- Entrevista com os Responsáveis.....	125
G - Entrevista com a Professora e a Coordenadora.....	126
H - Bilhete para os Responsáveis.....	127
I - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde	128
J - Desenho de João 1	129
K - Desenho de João 2	130
L - Desenho de Maria.....	131
M - Desenho de Marta	132

N - Desenho de Isabel	133
O - Desenho de Sheila.....	134
P - Desenho de Marcos.....	135
Q - Desenho de Mateus	136
R - Desenho de Lucas	137
S - Desenho Coletivo das Crianças	138

CAPÍTULO I INTRODUÇÃO

Em sua relação com o outro, o adulto e outras crianças, a criança constrói, pela mediação cultural, material e simbólica, concepções sobre objetos, pessoas, a natureza, valores, crenças e sobre si mesma. Essas concepções são construídas ao longo da vida da criança e se modificam na medida em que se envolve em novas relações ou ambientes.

A escola de educação infantil é o tempo e o lugar que, além da família, constitui-se como a instituição que sistematiza e organiza as formas de introdução da criança aos processos mediacionais que participam da construção de concepções. A escola tem pensado e desenvolvido estratégias relacionadas à construção de algumas concepções ligadas ao conhecimento científico e às competências e habilidades explícitas que se espera da criança neste momento do desenvolvimento, como a fala, a escrita, a leitura, o cálculo.

Entretanto, as concepções relacionadas ao desenvolvimento de atitudes, crenças e valores têm recebido historicamente pouca atenção, ou tem sido apresentadas à criança, sem levar em conta sua participação ativa nesse processo de construção.

Recentemente, tem-se dado muita importância à questão da educação voltada para valores e crenças, relacionada à diversidade existente na escola, à inclusão de todos os alunos, em busca da garantia dos Direitos Humanos, no âmbito das diferenças ligadas a necessidades especiais, etnias, classes sociais e religiões.

Considera-se que, dentre todas as concepções, científicas e éticas, que a criança começa a construir desde pequena em sua família e na escola, as concepções de Deus se apresentam como sínteses de múltiplas determinações que se dão no jogo das relações mediadas culturalmente. Dessa forma, é relevante que se desenvolvam pesquisas para subsidiar a implementação de políticas públicas educacionais, orientar educadores na família e na escola, no sentido de compreenderem como se dá essa construção, como a criança se coloca nesse processo e qual o papel dos educadores na mediação dele.

Nesse sentido, este trabalho irá pesquisar o processo de construção das concepções de Deus por crianças da educação infantil, utilizando como instrumentos as várias maneiras de expressão da criança.

As concepções de Deus estão presentes na cultura de múltiplas formas, tanto relacionada a questões ligadas à religião, como ao cotidiano mesmo das relações sociais. Comumente, as pessoas, inclusive a criança, usam expressões como *Deus me livre*, *Vá com Deus*, *Se Deus quiser*.

A palavra Deus também aparece em músicas, provérbios e no discurso da mídia (novelas, filmes). Por ser utilizada em nossa cultura, nesses meios que apontamos acima, como substantivo próprio, para respeitar esse costume, também empregaremos a palavra Deus dessa forma. Além

disso, muitas escolas possuem em seus currículos o ensino religioso. Por ser um conceito tão presente na cultura, mas cujo sentido está ora implícito ora explicitado nas práticas sociais, é interessante compreender como a criança, desde pequena, internaliza elementos para construir essas concepções. Esta compreensão permite que educadores, na família e na escola, considerem a criança como uma pessoa ativa nas relações e, especialmente, na construção de conhecimento.

Considero importante relatar, aqui, também, o caminho pessoal que me levou a pesquisar o tema da construção das concepções de Deus por crianças.

Meu Caminho Pessoal

Desde minha graduação, venho me interessando pela relação entre psicologia e espiritualidade e pelo aspecto da religiosidade no ser humano, sua relação com o sagrado, com Deus. Tenho uma trajetória pessoal repleta de vivências religiosas e espirituais.

Na minha infância, desde cedo, tive contato com diversas práticas e tradições religiosas e espirituais. Tive experiência de estudar tanto em escola pública quanto em escola particular. No Jardim de Infância, na escola pública, não me lembro de ter alguma prática espiritual e religiosa. Quando ingressei no Ensino Fundamental, estudei em uma escola católica, em Porto Alegre, minha cidade natal, a qual propiciava aos alunos algumas práticas religiosas e espirituais, como a oração do “Pai Nosso” em datas comemorativas. Lembro que havia também uma capela na escola, onde às vezes íamos visitar e rezar.

Depois, estudei por alguns anos em escolas públicas, em Brasília, e lá tive aulas de Ensino Religioso, em que aprendíamos algumas músicas e tínhamos lições sobre conteúdos bíblicos, de confissão católica. Lembro-me de estudar nos livros que o Brasil era um país católico. Recordo que, na minha adolescência, em que estudei em um colégio particular laico, estava em uma aula de Gramática, e a professora levantou um debate, se Deus era substantivo concreto ou abstrato. Lembro-me de ela dizer que, dependendo da crença da pessoa, poderia ser tanto um quanto o outro.

Na minha família, a maioria das pessoas se define como católica não-praticante. Minha mãe sempre compartilhou comigo, desde que eu era pequena, práticas religiosas e espirituais. Lembro que ela me ensinou a rezar a “Oração do Anjo da Guarda” e rezava comigo todas as noites, sempre agradecendo e pedindo proteção a Deus e ao meu Anjo da Guarda. Ela sempre compartilhou comigo sua concepção holística, aberta e amorosa de Deus, trazendo elementos cristãos, católicos e também espíritas, além de outras filosofias.

A partir dessas reflexões sobre Deus e minha experiência pessoal com Ele, especialmente durante a minha infância, comecei a refletir, juntamente com minha orientadora, sobre como as concepções de Deus estão presentes em nossa cultura, de inúmeras formas, na escola, na família, desde a infância, e, após muitas conversas e dificuldades, chegamos às seguintes questões, que geraram o tema do presente estudo: “Como e o que será que as crianças pensam sobre Deus? Como

será que elas constroem suas concepções de Deus, desde o início?”. Então, a partir daí, elaboramos um projeto, começamos a desenvolver a presente pesquisa e escrever essa dissertação.

Estrutura da Dissertação

Nessa dissertação, realizamos uma Revisão de Literatura, que é composta por três partes: na primeira parte, dissertamos sobre a nossa concepção de ser humano, de desenvolvimento humano, realizamos um resgate histórico, salientando algumas concepções de infância desde a Grécia antiga até a contemporaneidade, e sobre o desenvolvimento infantil.

Na segunda parte, relatamos o processo de formação de conceitos e do pensamento da criança, que é construído na relação com o outro, num contexto cultural, social, histórico. Para isso, abordamos as teorias de Vigotski, Wallon e Piaget, autores que embasam essa pesquisa. Na terceira parte, apontamos um panorama geral de alguns autores da Psicologia e da Filosofia que escreveram sobre Deus, como um campo de problematização. Então, tentando compreender o lugar que a religião e a abordagem da divindade tem em nossa cultura, relatamos alguns estudos acerca da situação do ensino religioso no Brasil e, por fim, relacionamos os três autores que embasam esta pesquisa, juntamente com outros teóricos que comungam de suas ideias, com a construção das concepções de Deus por crianças.

Depois, apresentamos o Objetivo Geral da pesquisa e os Objetivos Específicos e passamos ao capítulo de Metodologia desse estudo, que utilizou a metodologia qualitativa. Como procedimento de análise das informações, foi utilizada a Análise de Conteúdo de Bardin (1977/2009).

As etapas da pesquisa consistiram, primeiramente, em uma pesquisa documental sobre o Projeto Político Pedagógico da escola para a compreensão de sua forma de gestão, sua dinâmica e sua proposta pedagógica. Então, realizamos a observação, que tinha a finalidade de conhecer as crianças que iriam participar da pesquisa e seu ambiente, para nos aproximarmos e nos conhecermos mutuamente. Depois, realizamos a conversação, individual e coletiva, com as crianças participantes da pesquisa. Em seguida, entrevistamos os responsáveis pelos alunos participantes da pesquisa, sua professora e a coordenadora pedagógica da escola.

No capítulo Resultados e Discussão, analisamos as informações construídas em cada etapa da pesquisa, relacionando-as ao referencial teórico estudado. Por fim, nas Considerações Finais, buscamos realizar um fechamento desse estudo, avaliando se e de que forma atingimos os objetivos propostos inicialmente e refletimos sobre nosso próprio processo como pesquisadora e sobre sugestões de temas e questões que nossa pesquisa possa inspirar.

CAPÍTULO II

REVISÃO DE LITERATURA

Perspectivas de infância e Desenvolvimento Humano

Visão de Ser Humano

O homem é um ser de relações. Ele se relaciona com a natureza de forma dialética, em um processo de mútua transformação, que é o processo de produção da existência humana. O ser humano, “ao alterar a natureza, por meio de sua ação, torna-a humanizada; em outras palavras, a natureza adquire a marca da atividade humana. Ao mesmo tempo, o homem altera a si próprio por intermédio dessa interação” (Andery, Micheletto, Sérgio et al., 1996, p. 10).

Dessa forma, o processo de produção da existência humana é construído, e a ação humana é intencional e planejada, ou seja, o homem tem consciência de que transforma a natureza para que ela seja adaptada às suas necessidades.

A ação humana não é apenas biologicamente determinada, mas se dá pela incorporação das experiências e conhecimentos produzidos e transmitidos de geração a geração; a transmissão dessas experiências e conhecimentos — por meio da educação e da cultura — permite que a nova geração não volte ao ponto de partida da que a precedeu (Andery, Micheletto, Sérgio et al., 1996, p. 10).

Assim, o processo de produção da existência humana é social, o homem depende dos outros para sobreviver, há uma interdependência dos seres humanos em todas as atividades. As ideias, crenças e valores desenvolvidos pelos seres humanos exprimem as relações que o homem estabelece com a natureza e com os outros homens (Andery, Micheletto, Sérgio et al., 1996, p. 10).

O ser humano é um ser social, histórico e cultural. Ele é um “ser datado, determinado pelas condições históricas e sociais que o cercam” (Bock, Furtado e Teixeira, 1999, p. 22). Bock (2003) defende que o homem se torna humano ao se apropriar dos objetos culturais criados pelas gerações anteriores, ou seja, ao adquirir “as características construídas pelos homens no decorrer do processo histórico de sua humanização” (p. 23).

A autora critica a visão natural de homem, dominante na Psicologia. Esta visão concebe o homem como tendo em si mesmo uma força que o move para a produção de seu próprio desenvolvimento e sua individualização. Essa concepção não leva em consideração o papel das relações sociais na constituição do humano. Bock (2003) assevera que a sociedade é uma construção do homem e que a subjetividade deveria “unir o mundo objetivo com o mundo subjetivo, a fim de compreendê-los como construções históricas a partir da atuação transformadora do homem sobre o mundo” (p. 22).

A subjetividade, para González Rey (2002), implica simultaneamente o intrapsíquico e o interativo, o interno e o externo, pois em todos esses momentos se produzem sentidos e significados em um mesmo espaço subjetivo. A subjetividade, dessa forma, não é uma entidade fixa, mas um processo complexo que pressupõe a superação das dicotomias individual-social, cognitivo-afetivo.

É dessa visão de ser humano que partimos para nossa abordagem de desenvolvimento humano.

Desenvolvimento Humano

O desenvolvimento humano está completamente enraizado na ligação entre a história individual e a social. O processo de desenvolvimento possui duas linhas que têm origem diferente: os processos elementares, de origem biológica; e as funções psicológicas superiores, cuja origem é sócio-cultural. O comportamento da criança se produz a partir do entrelaçamento dessas duas linhas e, entre elas, existem vários sistemas psicológicos de transição (Vigotski, 2007).

As funções elementares do comportamento consistem na reação direta do organismo à situação-problema, e são determinadas pelos estímulos ambientais. Nas funções superiores, o uso de signos forma um elo intermediário entre o estímulo e a resposta, indicando o caráter ativo do indivíduo no estabelecimento desse elo. O signo também se caracteriza pela mediação e pela ação reversa, já que não age sobre o ambiente, mas sobre o indivíduo, o que permite ao ser humano controlar seu próprio comportamento, criando novos processos psicológicos que estão enraizados na cultura (Vigotski, 2007).

O contexto possui extrema relevância no processo de desenvolvimento humano. Ele é composto pelos sistemas sócio-histórico-culturais dos quais o indivíduo participa. “O contexto serve como tela de fundo para se compreender a contínua interação entre as mudanças que ocorrem no organismo e no seu ambiente imediato” (Aspesi, Dessen & Chagas, 2005, p. 19).

O desenvolvimento humano não é linear. Nos níveis mais superiores do desenvolvimento da criança, ele se dá em espiral; passa pelo mesmo ponto a cada nova revolução, enquanto avança para um nível superior (Vigotski, 2007). Ocorre, neste processo, a cada nova revolução, uma transformação qualitativa no desenvolvimento. Não se somam novas aquisições, mas, sim, a cada nova apropriação de ações, há uma mudança qualitativa nas interações da pessoa com o contexto sócio-histórico-cultural e consigo mesmo, com mudanças intra e interpessoais.

O desenvolvimento humano é um processo dinâmico e de grande complexidade, que se dá pela interação de múltiplos fatores que constituem o indivíduo, que devem ser vistos de forma integrada (Aspesi, Dessen & Chagas, 2005, p. 19).

Nesse sentido, Rogoff (2005) concebe o desenvolvimento humano como “a transformação da participação das pessoas em atividades socioculturais contínuas, as quais se modificam, elas próprias, com o envolvimento de indivíduos em sucessivas gerações” (p. 44). Nessa definição, a autora ressalta o caráter ativo e relacional do sujeito em seu processo de desenvolvimento. Ela

crítica as abordagens que veem o indivíduo separado dos processos culturais, existindo independentemente de sua comunidade cultural.

Há uma mútua transformação, em que tanto as pessoas modificam os processos das atividades socioculturais de suas comunidades como são modificadas pela herança das práticas estabelecidas pelas gerações anteriores. As pessoas, ao desenvolverem empreendimentos socioculturais, utilizam, modificam e ampliam os instrumentos, as práticas e as instituições culturais que herdaram das gerações passadas. Assim, os processos individuais, interpessoais e cultural-institucionais se constituem mutuamente de forma dinâmica (Rogoff, 2005).

No processo de desenvolvimento humano, a infância, especialmente, também é construída nas relações sociais, culturais e históricas, e as crianças são ativas nesse processo. É sobre isso que vamos discutir a seguir.

Concepções de Infância

No seu curso de vida, e até mesmo desde sua concepção, a criança vive imersa em diversos contextos, tornando-se membro de uma cultura, no seio de uma família, de comunidades e da sociedade, desenvolvendo a linguagem, construindo concepções, valores e crenças, típicos dessa cultura. Porém, a criança tem sido vista, em muitas instâncias, como alguém que não é capaz de fazer escolhas, que é inferior ao adulto, um ser passivo e totalmente dependente dos outros.

As transformações das concepções de infância na história.

A palavra *infância* vem do latim, *infantia*, e significa ausência de fala. A concepção da criança como um ser inferior existe desde Platão. Dentre as várias concepções que este filósofo tinha de infância, uma delas era a de que ela representava uma fase da vida que é inferior à adultez. As crianças, para ele, são seres incapazes de ficarem quietos e, por isso, precisam ser conduzidas por preceptores. Sua inteligência ainda não foi canalizada e, por isso, a criança é insolente e áspera (Kohan, 2005).

A sociedade tradicional reduzia a duração da infância a seu período mais frágil; a partir do momento em que a criança conseguia algum desembaraço físico ela já era agregada aos adultos, não passando pelo período da juventude. Não havia uma preocupação em controlar a transmissão dos conhecimentos e de valores para a criança, ela os aprendia quando auxiliava os adultos a fazer as coisas. A criança vivia em um anonimato e, quando morria, as pessoas não deveriam dar muita importância, pois ela logo seria substituída por outra (Ariès, 2006).

Referindo-se a épocas anteriores à Idade Média, Ariès (2006) observa que havia comunidades que se organizavam em classes de idade, cada idade tendo sua função, e havia também ritos de passagem. Nessas classes de idade, a educação era transmitida pela iniciação e pela participação nos serviços assegurados por elas. A partir da Idade Média, a educação

(transmissão do saber e dos valores) foi dada pela aprendizagem; esta só se dá pela convivência das crianças com os adultos. Essa mistura de idades dominou a sociedade da Idade Média até o século XVIII.

Até o século XII, a infância não era representada pela arte medieval, o que provavelmente indicava que, nesse mundo, não havia lugar para a infância. No século XIII, surgiram crianças mais parecidas com o sentimento moderno. Surgiu o anjo, com a aparência de um jovem adolescente; depois, a arte retratou o menino Jesus, Nossa Senhora menina. Na fase gótica, surgiu a criança nua, que representava a morte e a alma. No século XVII, a burguesia adquiriu um novo hábito de atribuir à palavra infância seu sentido moderno. A infância era ligada à ideia de dependência. Nesse século, não se acreditava que a criança tivesse a personalidade de um homem, pois as crianças morriam em grande número naquele tempo. A criança passou a ser representada sozinha e por si mesma; passou-se a dar importância à personalidade da criança, devido à cristianização mais profunda dos costumes (Ariès, 2006).

Dessa forma, o século XVII teve grande importância na evolução dos temas da infância. Os retratos das crianças sozinhas se tornaram mais comuns e em maior número, os retratos de família passaram a se organizar em torno da criança. A descoberta da infância começou no século XIII, sua evolução na história da arte e na iconografia se deu nos séculos XV e XVI, mas seu desenvolvimento significativo ocorreu no final do século XVI e no século XVII (Ariès, 2006).

Kennedy (1999) também discute a construção das concepções de infância ao longo da história da humanidade. Porém, ele acrescenta, em sua análise, a construção da relação adulto-criança ao longo da História. Para o autor, no momento histórico que compreende o final do século XV ao início do século XVIII, o adulto percebe na criança as energias amorais e descontroladas da “natureza”, o que o leva a rejeitar a criança, e ele vê a possibilidade de corrigir as crianças através do medo, da vergonha, da punição e da educação. Assim, “a criança é desprezível e ao mesmo tempo encarna a promessa do futuro” (p. 143).

Emile, de Rousseau, no século XVIII, representa a visão do adulto de que a criança deve ser adaptada e ter seus impulsos canalizados, ao invés de ter sua “natureza” confrontada diretamente. Em torno de 1800, a infância é representada pelo romantismo; os educadores demonstram respeito pelas energias da criança e se interessam para que a educação dê continuidade aos sentimentos da infância no adulto, ao invés de substituir brutalmente a infância pela adultez. No romantismo, a reaproximação do adulto à infância se dá através da nostalgia pela unidade já perdida do eu, um retorno à vida instintiva pelo isolamento em uma subjetividade repressiva “civilizada” (Kennedy, 1999).

Dessa forma, a partir do século XV, a criança se tornou alguém cada vez menos compreensível para a cultura ocidental. O adulto construiu sua autocompreensão de forma bem afastada da infância. Porém, na “iluminação”, o adulto passou a se voltar para a infância novamente, prestando atenção nas crianças como crianças, mesmo, e compreendendo de uma nova

forma a sua adultez. Esta empatia com as crianças culminou na necessidade de sua reintegração no mundo psicológico dos adultos e de respeitá-las como seres humanos, esclarecendo e institucionalizando seus direitos (Kennedy, 1999).

Os adultos constroem a infância, baseando-se em imagens culturais impregnadas, aliadas aos resíduos de suas infâncias.

Quanto mais os adultos conseguem reconhecer que o ciclo da vida humana envolve uma interação entre “adulto” e “criança”, menos estão propensos a ver a infância como algo a ser superado ou erradicado, e são mais capazes de relacionar-se com as crianças como pessoas, e não como se elas fossem telas de projeção (Kennedy, 1999, p. 153).

Há um movimento na história das relações adulto-criança, o qual tem contribuído para a história da infância, na forma como os adultos constroem o mundo para as crianças, na atenção e no cuidado que dedicam a elas. “Se o nosso novo ideal de maturidade adulta incluir a infância em lugar de excluí-la, nossas idéias sobre educação e criação das crianças vão mudar” (Kennedy, 1999, p. 153).

Concepções de infância na contemporaneidade.

A concepção que diminui a capacidade da criança continua existindo em muitas esferas da sociedade contemporânea, o que se constata em instituições como a escola e até mesmo em algumas teorias e práticas psicológicas, que tomam a criança como um ser incompleto, desconsiderando sua maneira de pensar e usar a linguagem, na medida em que a comparam com as formas adultas de pensar, sentir e agir. A criança é concebida por essas esferas como um *ainda não*, uma extensão de seus pais, um ser inacabado, não evoluído, que somente será alguém quando se tornar adulto (Andrade, 1998; Castro, 2001).

As concepções de infância e de criança são construídas histórica, social e culturalmente. Pulino (2008d) aponta alguns significados da palavra criança que tem sido partilhados em nossa cultura, como os de alguém que deve ser educado por pessoas mais experientes e que deve ser socializado, que precisa ser cuidado. Na educação, pode-se perceber essa concepção, pois muitos professores mantem posturas tradicionais em relação à criança, acreditando que eles devem transmitir a ela conhecimentos, modos de agir e de falar esperados pela sociedade.

Porém, Pulino (2008d) propõe alguns questionamentos acerca dessas concepções:

Mas, quem é a criança? É esse sujeito da voz passiva, que é concebido, é gestado, é nascido, é alimentado, é vestido, é cuidado? É essa pequena pessoa que aprende com, que é ensinada a? Que chora, que pede, que não sabe, que não tem, que não consegue, que ainda não é?

E, será que essa é a única maneira de se pensar a criança? Ela precisa, realmente, esperar crescer para ser? Para pensar? Para querer? Para falar? Para agir? Tudo o que ela é não passa de um protótipo? E quando ela passa a ser? (p. 235)

A autora afirma que é necessário fazer esse exercício de questionamento para que possamos ir além dessas concepções cristalizadas reproduzidas no cotidiano como se fossem universais e óbvias, para que possamos perceber que elas são construídas e em quais contextos se dá essa construção. A autora sugere uma nova forma de se conceber a criança, que implica em uma mudança na forma de se conceber o adulto, também, e sua relação com a criança (Pulino, 2008d).

Ao invés de conceber o adulto como o ponto de chegada da criança, como um ser-que-já-é, independente e completo, enquanto ela seria dependente e incompleta, Pulino (2008d) propõe a dimensão do tornar-se:

A criança se torna e o adulto se torna. Ambos estão em constante processo de constituição. O ser humano se torna. O tornar-se é um processo relacional, que envolve pessoas em diversos momentos da vida. E, sendo relacional, a maneira de a criança se tornar depende de sua relação com o adulto e vice-versa. Criança e adulto são mutuamente dependentes (p. 237).

Assim, a criança não deve ser vista como um ainda-não-adulto, ambos devem ser compreendidos como seres que se tornam, e o adulto precisa ser visto como alguém que possui uma abertura para o novo, com a possibilidade de surpreender (Pulino, 2008d).

Ainda sobre a concepção da criança como um ainda-não, constata-se que a noção de norma tem predominado nos estudos da Psicologia da Infância. Nessa noção, há a compreensão de que a infância faz parte de uma trajetória percorrida até a fase adulta, um caminho que deve ser percorrido. Nesse sentido, a infância é vista como transitória, um traço que deve ser apagado, que deve desaparecer. A tarefa da criança, nessa perspectiva, é crescer, se tornar um adulto (Castro, 2001).

Nessa concepção, as ações dos educadores e dos familiares visam a amadurecer as crianças, contribuir para sua socialização, fazê-las adultos, para, assim, apagar a infância do que é considerado humano, para substituí-la pelo que é mais aceito culturalmente (Castro, 2001).

Assim,

A tarefa de fazer desaparecer a infância fica clara nas situações mais simples da vida cotidiana, como por exemplo, nas expressões de linguagem quando corrigimos, repreendemos ou criticamos alguém, seja criança, ou mesmo adulto, dizendo-lhe: *“não seja criança!”*, *“que infantil que ele/ela é!”*, *“aquilo foi uma infantilidade idiota!”*... e outras tantas expressões que associam um sentido derogatório e denegridor aos significantes infância e criança (pp. 20-21, grifos da autora).

As crianças, nessa lógica, são vistas como seres em potencial, marcadas pelo vir-a-ser, e não por sua capacidade no aqui e agora. Seus espaços ficaram reduzidos à casa e à escola. A participação ativa na sociedade foi deixada para quando elas se tornassem adultos. O raciocínio é de que a criança precisa ser cuidada, ela depende do adulto para que ele seja o porta-voz de seus desejos e direitos, por ela ser incapaz de fazê-lo (Castro, 2001).

As crianças, muitas vezes, são invisíveis para algumas sociedades, que possuem práticas e concepções de infância que não valorizam e não respeitam o direito das crianças viverem sua infância. É importante que se compreenda o mundo das crianças e elas mesmas através de seus próprios olhares. O mundo das crianças atualmente é bastante heterogêneo, elas tem contato com diversas realidades, com as quais interagem e aprendem valores e diversas práticas culturais e sociais, ressignificando-os e internalizando-os de forma singular (Vasconcellos, 2007).

Sarmento (2008), um estudioso da Sociologia da Infância, ciência que visa “compreender a sociedade, a partir do fenômeno social da infância” (p. 18), também aborda a questão da invisibilização das crianças como atores sociais nas ciências. Ele aponta que a ausência dos estudos sociológicos sobre a infância e o apenas recente desenvolvimento dessa disciplina se deu devido às crianças terem sido representadas, durante séculos, como homens em miniatura, que só mereciam ser estudados por sua imperfeição e incompletude.

A Sociologia da Infância tem um duplo objeto de estudo: as crianças, vistas como atores sociais, e a infância, concebida como categoria social do tipo geracional, que é socialmente construída. A infância está condicionada a outras categorias geracionais, como a dos adultos. Ela depende destes para proverem-na de bens necessários à sobrevivência de seus membros. Essa dependência reflete na relação assimétrica de poder do adulto sobre a criança e isso coloca a infância em posição subalterna em relação aos adultos (Sarmento, 2008).

O autor aponta que “Esta imagem dominante da infância remete as crianças para um estatuto pré-social: as crianças são ‘invisíveis’ porque não são consideradas como seres sociais de pleno direito. Não existem porque não estão lá: no discurso social” (Sarmento, 2008, p. 19). O fato de as crianças terem sido confinadas pela Modernidade ao espaço privado contribui para isso. A privatização da infância contribuiu para a invisibilização e o ocultamento da condição social da infância e para um olhar científico da infância mais voltado à esfera privada e de intimidade, principalmente a Psicologia, a Puericultura, a Pedopsiquiatria.

Vasconcellos (2008) sustenta que a Psicologia tem estudado a Infância há mais de um século. Porém, a autora reconhece que, ao longo desse período, houve muitos erros cometidos, “o que expõe a Psicologia da Infância, mais que qualquer outra ciência, às críticas de suas jovens parceiras na (re)descoberta da Infância (p. 77). As crianças são sujeitos únicos, sobre as quais o meio age, mas também agem nele.

Dessa forma, Andrade (1998) salienta que a criança não deve ser subestimada, *infantilizada*, nem vista como um objeto. Ela não deve ser vista como alguém que ainda não é um adulto, mas como alguém que constitui e é constituído, construindo, de forma dialética, sua subjetividade. É necessário reconhecer e valorizar a criatividade e as potencialidades da criança, estimulando sua participação, enxergando-a como um sujeito que possui direitos e deveres.

A criança não é incompleta, um vir-a-ser que apenas se constituirá no futuro. Além de estar num processo de desenvolvimento em direção à idade adulta, ela *é*; existe, em sua totalidade, em sua singularidade, no tempo presente. A criança traz o novo, pode surpreender, transgredir e modificar o mundo, não apenas sendo modificada por ele. Ela participa da construção da cultura, da história e da sociedade em que vive, transformando-as (Andrade, 1998; Pulino, 2001; Vigotski, 2007).

O sujeito-criança deve ser visto em termos processuais e relacionais, observando-se como ele se constitui por seus posicionamentos e pela forma como atua nas relações sociais assimétricas a que é submetido várias vezes. Considerando que as subjetividades são processuais e, por isso, indeterminadas até determinado ponto, o surgimento do imprevisível e do novo se faz possível (Castro, 2001).

A criança, antes de nascer, já existe como possibilidade. A sociedade, em um tempo histórico, tem determinadas crenças e valores que serão transmitidos à criança. Os pais criam uma imagem da criança, do que esperam que ela seja. Quando o bebê nasce, ele surpreende, traz o novo, o desconhecido, e essas especulações são interrompidas (Pulino, 2001).

A partir disso, os pais iniciam um diálogo entre a criança idealizada, sonhada e fantasiada por eles e a criança que está lá, corporificada, presente. “Falamos, aqui, de uma criança pré-estabelecida, definida pelos outros, conhecida, oprimida, e de uma criança-novidade, que surpreende, que muda o mundo, transgride” (Pulino, 2001, p. 35).

A criança não nasce pronta para a vida e precisa do outro para a sua sobrevivência. O outro faz a mediação entre ela e o mundo, através de gestos, palavras, e a introduz no processo de tornar-se humana. A criança nasce em um contexto social, histórico e cultural que já tem uma concepção de infância preestabelecida. A concepção de infância contribui para o início da construção da identidade da criança (Pulino, 2011).

As concepções de criança são constituídas por valores e crenças de pessoas que vivem em uma determinada época e em uma sociedade específica (Pulino, 2001). Quando o bebê nasce, ele se revela como novidade, como original e vai se constituindo como uma pessoa que, mesmo submetida a processos de determinação externa e aos que já internalizou por meio das interações sociais, começa a agir no processo social como sujeito, atuando e transformando a cultura, realizando escolhas e participando da criação do mundo e de si mesmo (Pulino, 2011).

Dessa forma, faz-se necessário a desnaturalização da concepção de infância, a fim de que se possa lidar com a criança concreta, singular com a qual se convive, olhando-a de forma crítica (Pulino, 2001).

É necessário compreender que a criança percebe e entende de forma diferente do adulto as experiências que eles compartilham, mas isso não significa que o conhecimento do adulto seja superior ao da criança. Crianças e adultos se relacionam de forma diferente com os objetos e códigos da cultura, ou seja, “os sentidos que emergem de um mesmo objeto cultural, quando articulados e confrontados nas interações sociais entre adultos e crianças, podem pontuar questões absolutamente novas sobre o papel das gerações para uma compreensão crítica das transformações culturais” (Jobim e Souza & Castro, 2008, p. 53).

Assim, a criança, desde pequena, já está imersa em um contexto, em uma determinada cultura, no seio de uma família, de comunidades e da sociedade, desenvolve a linguagem, constrói concepções, ações, atitudes, valores e crenças, típicos dessa cultura. Porém, ela não internaliza passivamente esses conceitos, mas negocia seus significados, atuando e co-construindo essas concepções (Vigotski, 2007).

Desenvolvimento Infantil

O desenvolvimento infantil tem sido estudado por vários autores. Entre eles, destacam-se Jean Piaget (1964/1984), Lev Vigotski (2007) e Henri Wallon (1951/1975a; 1951/1975b; 1956/1975c). A seguir, será realizada uma breve descrição das principais ideias de cada autor.

Piaget e a epistemologia genética.

Jean Piaget buscava entender o processo de construção do conhecimento tanto na história da humanidade quanto em cada indivíduo. Ele fundou a disciplina Epistemologia Genética, a qual estuda a gênese das diversas formas de conhecimento, das mais elementares ao pensamento científico. Para ele, o conhecimento é construído na interação entre indivíduo e meio, o que caracteriza sua teoria como interacionista (Pulino, 2008a).

Piaget (1964/1984) propôs que o desenvolvimento mental se iniciava no nascimento, terminava na idade adulta e era orientado para o equilíbrio. Para ele, o desenvolvimento psíquico é uma construção contínua, “é uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior” (p. 11).

O autor distinguiu seis estágios de desenvolvimento: estágio dos reflexos, estágio dos primeiros hábitos motores e das primeiras percepções organizadas, estágio da inteligência sensorimotora ou prática, estágio da inteligência intuitiva, estágio das operações intelectuais concretas, e o estágio das operações intelectuais abstratas. Em cada estágio há a construção de estruturas originais, o que o diferencia dos estágios anteriores. O essencial dessas estruturas permanece nos

estágios posteriores, como subestruturas, sobre as quais são construídas novas características (Piaget, 1964/1984).

Em cada estágio, ocorrem assimilações, acomodações e adaptações. A assimilação é a incorporação do mundo exterior às estruturas já construídas pelo sujeito. O reajuste dessas estruturas já construídas em função das mudanças ocorridas é denominado acomodação. O equilíbrio entre as assimilações e acomodações consiste na adaptação (Piaget, 1964/1984).

Selecionamos o estágio da inteligência intuitiva, por ele compreender crianças das idades das participantes de nossa pesquisa, e, desta forma, ser o mais relevante para o presente estudo. Nesse estágio, a linguagem se consolida. A criança passa a representar a realidade para si mesma, pelo uso de símbolos. Ela passa a reconstituir as ações passadas e antecipar as ações futuras, através da representação verbal. O jogo simbólico, ou a brincadeira de faz-de-conta, se desenvolve, e ele é importante por ser o início do pensamento, em uma forma mais egocêntrica, que originará outras formas mais descentradas e socializáveis. No jogo simbólico, a criança transforma o real, revivendo desejos e conflitos, completando a realidade através da ficção criada por ela (Pulino, 2008a).

Para o pensamento da criança, não há acaso na natureza. Piaget (1964/1984) identificou três características do pensamento da criança: o finalismo, o animismo e o artificialismo. O finalismo se refere ao fato de a criança acreditar que “tudo é ‘feito para’ os homens e crianças, segundo um plano sábio e estabelecido, no qual o ser humano é o centro” (p. 31). A tendência a tomar as coisas como vivas e com intenção caracteriza o animismo. O artificialismo é “a crença que as coisas foram construídas pelo homem ou por uma atividade divina operando do mesmo modo que a fabricação humana” (p. 32).

Dessa forma, Piaget trouxe grandes contribuições para a compreensão do desenvolvimento humano, em especial, o desenvolvimento infantil. Porém, ele tratava, em sua teoria, de um sujeito ideal, construtor do conhecimento, e não de pessoas concretas, que lidam com contradições e conflitos (Pulino, 2008a). Vigotski, ao contrário, vê o sujeito concreto, constituído pelo meio sócio-histórico-cultural, como veremos abaixo.

Vigotski e a teoria histórico-cultural.

Vigotski era marxista, o que inspirou a sua teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano. Ele criou uma nova abordagem psicológica, que pode ser definida em três ideias principais:

- as funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral;
- o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico;

- a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos. (Oliveira, 2009, p. 24).

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores se dá pela mediação, que é “o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação” (Oliveira, 2009, p. 28). Os dois tipos de elementos mediadores são os instrumentos e os signos. A maior diferença entre signo e instrumento é que este é orientado externamente, leva a mudanças nos objetos, enquanto o signo é orientado internamente e não modifica o objeto da operação psicológica, mas a atividade psicológica (Vigotski, 2007).

A internalização é um dos principais conceitos na teoria vigotskiana. Ela é “a reconstrução interna de uma operação externa” (Vigotski, 2007, p. 56). O processo de internalização ocorre por várias transformações, entre elas, uma operação que no início é uma atividade externa é reconstruída e passa a ocorrer internamente; um processo interpessoal transforma-se em intrapessoal (as funções no desenvolvimento da criança ocorrem duas vezes, primeiro, em nível social, e depois em nível individual); a transformação de um processo interpessoal em intrapessoal resulta de vários eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. Há funções em que o estágio de signos externos é o estágio final de desenvolvimento, enquanto outras funções vão além e se tornam, de forma gradual, funções interiores. “A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana” (p. 58).

A aprendizagem é um aspecto que, para Vigotski, se relaciona com o desenvolvimento. A aprendizagem das crianças se inicia antes de elas frequentarem a escola, e todas as situações de aprendizado na escola possuem uma história prévia. O “aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (Vigotski, 2007, p. 95). O aprendizado é combinado de acordo com o nível de desenvolvimento das crianças.

Há dois níveis de desenvolvimento; o primeiro é o nível de desenvolvimento real, que é “o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já *completados*” (Vigotski, 2007, pp. 95-96, grifos do autor). O segundo é o nível de desenvolvimento potencial, que é o que a criança pode fazer com a ajuda de outras pessoas.

Dessa forma, a fim de elaborar as dimensões da aprendizagem escolar, é proposto o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP):

é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vigotski, 2007, p. 97, grifos do autor).

Este conceito define as funções que não amadureceram ainda, mas que estão em um processo de amadurecimento. A zona de desenvolvimento proximal possibilita o entendimento do curso interno do desenvolvimento. Na imitação, as crianças realizam várias ações que estão além de suas próprias capacidades. A zona de desenvolvimento proximal propõe que o “bom” aprendizado é o que se adianta ao desenvolvimento (Vigotski, 2007).

O aprendizado cria a zona de desenvolvimento proximal; ele desperta muitos processos internos do desenvolvimento que se tornam possíveis de operar apenas quando a criança recebe a cooperação de seus companheiros. Então, “o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado” (Vigotski, 2007, p. 103). Esses dois processos constituem uma unidade, não uma identidade; eles não se realizam na mesma medida, nem em paralelo — as relações estabelecidas entre eles são dinâmicas e complexas (Vigotski, 2007).

O papel do brinquedo no desenvolvimento da criança é de fundamental importância. A criança pode satisfazer suas necessidades nos brinquedos e brincadeiras; através do mundo imaginário do brinquedo, as crianças pré-escolares realizam seus desejos irrealizáveis. O brinquedo sempre é composto por regras, as quais se originam na situação imaginária e determinam o papel e a relação da criança com um objeto (Vigotski, 2007).

O brinquedo possui grande influência no desenvolvimento das crianças e ele evolui ao longo desse processo. A partir da idade pré-escolar, a criança começa a fazer uma diferença entre o campo do significado e o da percepção; “No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias, e não das coisas” (Vigotski, 2007, p. 115). Através do brinquedo, a criança lida com significados desligados das ações e dos objetos a que estão comumente relacionados.

Na criança em idade escolar, a ação prevalece sobre o significado; suas ações não são totalmente compreendidas, ela faz mais do que consegue compreender. A mudança no desenvolvimento do brinquedo ocorre da predominância das situações imaginárias para a prevalência das regras, que ocorre no final do desenvolvimento (Vigotski, 2007; Oliveira, 2009).

O brinquedo gera uma zona de desenvolvimento proximal para a criança, pois ela se comporta além de sua idade; nele, a criança reproduz uma situação real, que muitas vezes contém atividades mais avançadas que os comportamentos que a criança é capaz de desempenhar usualmente. O brinquedo tem sempre um propósito, que determina as atitudes afetivas das crianças em relação a ele. A situação imaginária também possibilita o desenvolvimento do pensamento abstrato (Vigotski, 2007; Oliveira, 2009).

Portanto, para Vigotski (2007), o desenvolvimento não é apenas a lenta acumulação de mudanças unitárias, nem é linear. É “dialético-interacionista” (p. 153); privilegia a mudança, mostrando que as pessoas são participantes ativas e intervêm em seu processo de desenvolvimento, e compreende que há uma unidade dialética, uma interação entre os aspectos biológicos e culturais do desenvolvimento humano.

Wallon e a psicogênese da pessoa.

Henri Wallon foi um psicólogo francês que fundamentou sua visão de desenvolvimento no materialismo dialético. Esta visão concebe o desenvolvimento como processo que está em evolução dinâmica, em movimento, com mudanças tanto quantitativas como qualitativas, que ocorrem a partir de uma base material, orgânica (Pedroza, 2005; Pulino, 2008c). Para o materialismo dialético, o homem transforma a si mesmo quando modifica suas condições de vida (Wallon, 1951/1975a).

Para Wallon (1951/1975a), a interação entre organismo e meio é recíproca e se dá tanto no domínio biológico quanto no social, que são complementares e fazem parte do mesmo processo. O autor afirma que “(...) as relações entre o ser e o meio enriquecem-se ainda pelo facto de o meio não ser constante e porque uma modificação do meio pode levar quer à supressão quer à transformação dos seres que nele manifestam a sua existência” (p. 65).

A pessoa é uma unidade biológica e social. O ser orgânico e o ser psíquico formam uma continuidade, uma unidade. Não constituem duas entidades separadas, eles se exprimem de forma simultânea, através de ações e reações da pessoa e do meio, um em relação ao outro (Wallon, 1951/1975b). Wallon fundou a Psicogênese da pessoa, que vê o homem de uma perspectiva genética, isto é, que busca compreender o início do desenvolvimento e como ele evolui (Pedroza, 2005; Pulino, 2008c).

A personalidade é compreendida por Wallon (1956/1975c) “no sentido do ser total, físico-psíquico e tal como ele se manifesta pelo conjunto do seu comportamento” (p. 131). Pedroza (1993) aponta que ela é o modo habitual como cada pessoa reage. O que diferencia a personalidade de cada pessoa são as condições de existência e os resultados de sua atividade. A criança ainda não possui constância em seu modo de agir devido à descontinuidade de seu comportamento. De acordo com a autora, “A cada etapa do seu desenvolvimento, a criança reage às situações de acordo com suas condições, suas possibilidades. A cada idade corresponde um tipo de comportamento dentro de uma coerência e significado próprios à mesma” (p. 92).

Os aspectos motor, emocional e cognitivo da pessoa formam uma unidade, relacionam-se uns com os outros de forma contínua e dialética. O meio mais relevante para a formação da personalidade é o meio social. Ela se confunde e se dissocia desse meio de modo alternado. A evolução da personalidade “não é uniforme, mas feita de oposições e de identificações. É dialéctica” (Wallon, 1951/1975b, p. 92).

Para Wallon, a criança e o adulto são uma unidade indissolúvel: a pessoa é compreendida por ele abrangendo o passado, o presente e o futuro, pois o que ela é faz parte da unidade do que ela foi e do que ela será. O desenvolvimento humano é dividido em etapas que resultam no ser total. Essas etapas não se sucedem de forma contínua e progressiva, mas apresentam descontinuidades. Cada nova etapa contém o elementar das anteriores e traz novidades. Para o

autor, a emoção tem um papel central no desenvolvimento da pessoa, que deve ser compreendido a partir dela (Pedroza, 2005).

A emoção, na teoria walloniana, está relacionada às transformações do tônus muscular e da vida orgânica. “A exteriorização das emoções, a partir das reações viscerais e motoras, é de caráter expressivo e rapidamente interpretada pelo meio, sofrendo dele sua influência” (Pedroza, 1993, p. 92). A expressão emocional, por sua função de comunicação, é um meio de sobrevivência típico humano e é essencialmente social. O movimento, em seu aspecto tônico-postural, é a emoção exteriorizada.

A teoria de Wallon sobre a emoção tem grande relevância para se conhecer a formação e o desenvolvimento do Eu, pois o comportamento emocional, desde a sua gênese, garante ao recém-nascido condições para sua existência, permitindo-lhe se comunicar com o meio em que vive. Através desse estágio emocional, em que ocorrem as primeiras trocas humanas, a criança acessa a representação simbólica e a linguagem (Pedroza, 1993).

Os estágios de desenvolvimento são, de acordo com Wallon (1956/1975c): “vida intra-uterina” (p. 133), “emocional” (p. 134), “atividade sensório-motora” (p. 135), “personalismo” (p. 137), “personalidade polivalente” (p. 138) e “puberdade e da adolescência” (p. 139). Em cada estágio que se sucede, alternam-se duas fases, a afetiva e a cognitiva. Sempre há o predomínio de uma dessas fases em cada estágio. A fase afetiva corresponde à construção da identidade do sujeito e à criação e consolidação de suas conquistas afetivas. Já a fase cognitiva se refere às conquistas intelectuais e à construção do mundo (Pulino, 2008c).

Dentre os estágios de desenvolvimento propostos por Wallon, destacamos o estágio do personalismo, por ele abranger as idades aproximadamente dos três aos seis anos, faixa etária em que se encontram as crianças participantes desta pesquisa. Nesse estágio, a criança está em constante oposição com as outras pessoas, buscando afirmar sua identidade e demarcar sua autonomia (Pulino, 2008c).

Este estágio é composto por três períodos que possuem aspectos inversos, mas que tem em comum o desenvolvimento da independência e o enriquecimento do eu. O primeiro caracteriza-se pela oposição e pela afirmação. “Ao mesmo tempo que cessam os jogos de alternância, torna-se habitual uma atitude de recusa como se a única preocupação da criança fosse salvaguardar a autonomia, novamente descoberta, da sua pessoa” (Wallon, 1956/1975c, p. 137). A criança adquire maior consciência de si mesma, o que pode ser observado no emprego mais apropriado dos pronomes. Ela já não se refere a si própria na terceira pessoa, mas utiliza *eu* e *mim* com o significado correto.

Em torno dos quatro anos, a criança está na idade da graça, que caracteriza o segundo período, e passa a prestar atenção em suas próprias atitudes. Ela passa a se preocupar com os efeitos que seu comportamento pode ter nas outras pessoas e pode se tornar tímida. Próximo aos

cinco anos, há o terceiro período, em que a criança se opõe mais uma vez aos outros. Nesse período, ela pode sentir ciúmes ou imitar as outras pessoas (Pulino, 2008c).

Nesse estágio, o pensamento e a personalidade da criança são sincréticos, se caracterizam por confusões e misturas. A criança se percebe fundida e indiferenciada em relação às pessoas e aos objetos, e sua personalidade não tem contornos definidos, misturando-se às das outras pessoas. A consciência de si mesma encontra-se inacabada (Galvão, 1995).

O sincretismo, apesar de dificultar a objetivação do real, estimula a criatividade. Ele traz a novidade, “ao misturar e confundir idéias, possibilita o surgimento de relações inéditas” (Galvão, 1995, p. 87). Ele é necessário ao ato criador, tanto que, ao longo da vida, no processo de criação artística, o sincretismo deve ser resgatado.

Dessa forma, Wallon (1956/1975c) observa que todos os estágios de desenvolvimento da personalidade “mostram uma ligação estreita entre a evolução da sua personalidade e a da sua inteligência” (p. 140). Isso demonstra o caráter dialético, contínuo e a unidade que constituem essas características e os estágios da personalidade.

A Formação de Conceitos nas Crianças

Buscamos realizar uma fundamentação teórica acerca do pensamento e do processo da formação de conceitos na criança, baseando-nos nas ideias dos autores Lev Vigotski (1896/1934), Henri Wallon (1879/1962) e Piaget (1926/1975). Os três autores do século vinte foram escolhidos para esta pesquisa por serem estudiosos do desenvolvimento humano que consideram que o processo de construção do sujeito e de conhecimento do mundo pela criança é construído a partir de sua interação com as outras pessoas e o meio, social, histórica e culturalmente constituído.

Como aqui o que está em foco é a compreensão da formação de conceitos no processo de construção do pensamento pela criança, será realizado um recorte nas teorias dos autores, elegendo-se o momento de desenvolvimento que precede o pensamento categorial ou lógico. Dessa forma, para fins de se compreender a construção do pensamento pela criança, será explorado em Vigotski o processo de construção de conceitos, em Wallon, o pensamento sincrético e, em Piaget, o artificialismo.

Vigotski e a Formação de Conceitos

Vigotski concebia a formação de conceitos como um processo no qual a mediação, o pensamento e a linguagem tem um papel central. A mediação corresponde ao fato de que o acesso do homem aos objetos não é direto, mas realizado pelos recortes do real que são operados pelos sistemas simbólicos disponíveis a ele. A mediação se refere à representação mental, que significa que a ideia de o homem operar mentalmente sobre o mundo supõe que existe um conteúdo mental

de natureza simbólica, que representa as situações e objetos do mundo real no mundo psicológico da pessoa (Oliveira, 1992).

A mediação também remete à ideia de que os sistemas simbólicos tem origem social, ou seja, a cultura proporciona ao homem os sistemas simbólicos que representam a realidade e, através deles, o universo de significações que possibilita a construção de uma interpretação do mundo real (Oliveira, 1992).

A linguagem humana possui duas funções principais: o intercâmbio social e o pensamento generalizante. Ou seja, ela proporciona a comunicação entre as pessoas, e simplifica e generaliza a experiência, ordenando os dados do mundo real em categorias conceituais que tem seu significado compartilhado por quem utiliza essa linguagem. “Ao utilizar a linguagem para nomear determinado objeto estamos, na verdade, classificando esse objeto numa categoria, numa classe de objetos que têm em comum certos atributos. A utilização da linguagem favorece, assim, processos de abstração e generalização” (Oliveira, 1992, p. 27).

A palavra mediatiza o pensamento, a pessoa pensa com a palavra. O pensamento verbal é uma relação, um conceito, expresso verbalmente. O conceito é uma relação encarnada na palavra (Tunes, 1995). A formação de conceitos é o fator que determina a evolução do pensamento verbal na criança (Núñez, 2009). As palavras, que são signos que fazem a mediação entre o homem o mundo, são generalizações, pois se referem a determinada classe de objetos, tornando-se um modo de representação desse conceito. Os conceitos são construídos na cultura e internalizados pelos sujeitos em seu processo de desenvolvimento. Os atributos que definem um conceito são definidos por elementos do mundo real, que são classificados como importantes pelos vários grupos culturais. Dessa forma, “É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que vai lhe fornecer, pois, o universo de significados que ordena o real em categorias (conceitos), nomeadas por palavras da língua desse grupo” (Oliveira, 1992, p. 28).

Vigotski diferenciava o sentido e o significado das palavras. O significado de uma palavra é mais geral, partilhado pela cultura, enquanto o sentido é pessoal, singular, único para cada indivíduo, de acordo com sua experiência e história de vida (Pulino, 2008b). Além disso, o significado é mais preciso, estável e compartilhado explicitamente; já o sentido é constituído em uma zona mais dinâmica, o sentido de cada palavra é inesgotável e varia de acordo com o modo como o indivíduo compreende a totalidade do mundo e conforme a sua estrutura de personalidade (Souza, Hueara, Batista & Laplane, 2010).

As categorias pensamento e linguagem são essenciais para compreender o sentido e o significado. O pensamento se realiza na fala, na palavra, e o que faz a mediação na relação entre pensamento e linguagem é o significado. A linguagem está na base da consciência, e o que constrói a consciência é a atividade que é mediada pelos significados. A transição do pensamento para a palavra percorre os processos de significação (significados e sentidos) (Aguiar, Liebesny, Marchesan, & Sanchez, 2009).

Sentido e significado dão visibilidade a uma determinada zona do real, condensam, destacam e revelam aspectos dessa realidade. Essas categorias são momentos do processo de construção do sujeito e do real; é por meio da mediação que podemos acessá-los. A relação sentido-significado constitui um par dialético, uma unidade de contrários, uma relação entre elementos singulares e concomitantemente iguais. Jamais poderão ser considerados dicotomicamente, eles são partes de uma mesma totalidade (Aguiar et al., 2009).

Os significados se transformam em sentidos, em um processo subjetivo que engloba a realidade objetiva, também. Como afirmam Aguiar et al. (2009), “os significados sociais, que serão internalizados e transformados em sentidos, só existem enquanto tal porque os homens, na sua atividade no mundo social e histórico, os constituíram e os constituem permanentemente” (p. 63). Os autores propõem, ainda, que os sentidos não são imediatos, mas construídos historicamente pelo sujeito, que aciona vivências cognitivas e afetivas nesse processo.

Dessa forma, o processo de constituição dos sentidos “explicita a possibilidade da criação e do surgimento do novo que, ao configurar-se, conserva elementos do antigo, mas se revolucionando, ou seja, surgindo como superação” (Aguiar et al., 2009).

No processo de formação de conceitos, a palavra, no início, tem o papel de meio e, depois, torna-se o símbolo do conceito (Vigotski, 1934/2009). Dessa forma, este autor sustenta que

O conceito é impossível sem palavras, o pensamento em conceitos é impossível fora do pensamento verbal; em todo esse processo, o momento central, que tem todos os fundamentos para ser considerado causa decorrente do amadurecimento de conceitos, é o emprego específico da palavra, o emprego funcional do signo como meio de formação de conceitos (p. 170).

Vigotski investigou o processo de formação de conceitos buscando compreender a transformação do sistema de generalizações e relações contido em uma palavra durante o desenvolvimento do indivíduo (Oliveira, 1992). Assim, Vigotski (1934/2009a) apontou as diferenças e semelhanças entre crianças e adultos nesse processo:

(...) como as tarefas de compreender e comunicar-se são essencialmente as mesmas para o adulto e para a criança, esta desenvolve equivalentes funcionais de conceitos numa idade extremamente precoce, mas, a despeito da identidade dos problemas e da equivalência do momento funcional, as formas de pensamento que ela utiliza ao lidar com essas tarefas diferem profundamente das do adulto em sua composição, sua estrutura e seu modo de operação (p. 160).

O desenvolvimento dos processos de formação de conceitos se inicia na infância, mas as funções intelectuais que são a base psicológica do processo de formação de conceitos amadurecem e se desenvolvem apenas na puberdade. Esse processo possui três estágios básicos, que são

divididos em diversas fases. São eles: o estágio do sincretismo, estágio de formação de complexos e o estágio dos conceitos verdadeiros (Vigotski, 1934/2009).

No estágio do sincretismo, a criança ordena os objetos baseando-se em fatores perceptuais não relevantes, através de tentativa e erro (Pulino & Barbato, 2004). A criança agrupa objetos que não participam das mesmas relações internas, o que decorre da extensão desorientada e difusa do significado da palavra, uma manifestação da percepção sincrética da criança (Tunes, 1995).

Nesse estágio, a internalização de significados de uma determinada palavra é produzida, o “significado das palavras representa para a criança um conglomerado vago e sincrético de objetos isolados, vinculados a alguma imagem mutável em sua mente” (Núñez, 2009, p. 34). Os estímulos externos podem desarticular a imagem formada, pois os nexos subjetivos são confundidos com os nexos entre as coisas. Como afirma Vigotski (1934/2009a), “Nesse estágio do desenvolvimento, o significado da palavra é um encadeamento sincrético não enformado de objetos particulares que, nas representações e na percepção da criança, estão mais ou menos concatenados em uma imagem mista” (p. 175).

O segundo estágio, da formação de complexos, se caracteriza pela combinação de objetos baseada em sua similaridade, unificando impressões dispersas (Oliveira, 1992). Nesse estágio, são construídos complexos que possuem o mesmo sentido funcional. A criança passa a agrupar objetos homogêneos em um mesmo grupo, complexificando-os de acordo com as leis dos vínculos objetivos que ela percebe nesses objetos (Vigotski, 1934/2009). As relações estabelecidas nesse estágio se dão pelas conexões entre elementos individuais e não pelas relações lógico-abstratas (Tunes, 1995). Nesse estágio, os agrupamentos se estabelecem por conexões reais e concretas entre os objetos, e não abstratas, os “elementos do complexo se conectam com outro, ou com o conjunto, seguindo diferentes critérios, sem uma organização hierárquica entre esses critérios (Núñez, 2009, p. 35).

Pulino e Barbato (2004) sustentam que a criança ordena os objetos através de uma característica concreta, como nos nomes de família, nos quais elas compartilham traços em comum, porém, não exatamente os mesmos. As autoras explicam de forma bastante clara e sucinta as fases desse estágio:

Num primeiro momento os objetos são organizados por terem um traço em comum (cor, forma, tamanho ou outro), sendo incluídos no grupo inclusive por fatores contrastantes. Ou mesmo por ocuparem um mesmo local, um mesmo espaço. Em seguida, há a organização de coleções, os objetos são organizados em conjunto por se complementarem, como em álbuns de figurinhas. Há uma certa funcionalidade nesta organização.

Quando formam cadeias, os objetos se organizam seguindo um único padrão, depois que todos os objetos com a característica escolhida primeiramente tiverem sido separados, uma outra característica é escolhida. Os conceitos passam então a serem organizados de forma

difusa, simplesmente porque têm algo em comum: um retângulo e um quadrado têm algo em comum, por exemplo. (p. 70).

A última fase do estágio de formação de complexos é composta pelos pseudoconceitos, que “constituem a forma mais disseminada, predominante sobre todas as demais e freqüentemente quase exclusiva de pensamento por complexos na idade pré-escolar” (Vigotski, 1934/2009, p. 191). O pseudoconceito é um produto semelhante ao dos adultos, mas é obtido por operações intelectuais e por um método de pensamento completamente diferentes. Sua aparência é muito parecida com o significado da palavra para os adultos, porém, seu interior é totalmente diverso dela.

(...) a criança forma o complexo com todas as peculiaridades típicas do pensamento por complexos nos sentidos estrutural, funcional e genético, mas o produto desse pensamento por complexos coincide praticamente com a generalização que poderia ser construída até com base no pensamento por conceitos (Vigotski, 1934/2009, p. 193).

Vigotski (1934/2009a) aponta que os pseudoconceitos são uma ponte que liga o segundo estágio ao terceiro, um elo entre o pensamento concreto-metafórico e o pensamento abstrato das crianças. Os pseudoconceitos também representam o pensamento habitual das pessoas, o qual é baseado na experiência cotidiana. No pseudoconceito e no conceito, subjaz uma generalização do mesmo tipo, porém se chega a ela por diferentes caminhos, e as formas adquiridas também diferem. No complexo, existe uma fusão com o objeto real, já no conceito há um processo abstrato, porém, o conteúdo é o mesmo para ambos (Núñez, 2009).

O terceiro e último estágio do processo de formação de conceitos se refere aos conceitos verdadeiros. Esses conceitos se caracterizam não apenas pela combinação e generalização de elementos concretos da experiência, mas pela decomposição, análise e abstração dos elementos, examinando-os fora do vínculo fatural e concreto em que aparecem na experiência (Vigotski, 1934/2009). Assim, neste estágio, “a criança agrupa objetos com base num único atributo, sendo capaz de abstrair características isoladas da totalidade da experiência concreta” (Oliveira, 1992, p. 29).

É importante ressaltar que o percurso genético do desenvolvimento do pensamento conceitual de acordo com Vigotski não é linear. Apesar de o autor dividi-lo em estágios, não necessariamente um estágio só aparece depois do outro. “É como se houvesse duas linhas genéticas, duas raízes independentes, que se unem num momento avançado do desenvolvimento para possibilitar a emergência dos conceitos genuínos” (Oliveira, 1992, p. 29). As diferentes formas de pensamento verbal podem coexistir, mesmo que algumas possam anteceder temporalmente e constituir as bases genéticas para as próximas. Elas funcionam em relação, influenciando e sendo influenciadas umas pelas outras (Tunes, 1995).

Vigotski distinguiu dois tipos de conceitos: os conceitos cotidianos ou espontâneos e os científicos. Ambos se diferenciam tanto na forma de se desenvolver quanto na de funcionar (Tunes, 1995). Os conceitos cotidianos são construídos desde o estágio inicial do sincretismo até os pseudoconceitos (Castorina, 2001). Estes conceitos centram-se no objeto ou nas situações a que se referem; assim, as ambiguidades que venham a ocorrer nesses conceitos podem ser desfeitas no contexto em que ele é utilizado. Por terem como função garantir o funcionamento dos indivíduos em seu cotidiano, “esses conceitos são construídos como estratégias ou hipóteses no decorrer da experiência prática e em favor desta, de sorte que não há nenhuma necessidade de que tais conceitos obedeçam a determinadas regras lógicas” (Fávero, 2005, p. 222).

Os conceitos cotidianos são desenvolvidos na atividade prática das crianças e em suas interações sociais imediatas (Oliveira, 1992). Esses conceitos se referem às experiências vividas pelos indivíduos que são pouco sistematizadas. Surgem no dia-a-dia, pela interação da criança com os adultos e com o meio não-social, não são constituídos de modo coerente e organizado, e na maioria das vezes não são utilizados de forma consciente (Souza et al., 2010).

Os conceitos científicos emergem na escola e são introduzidos pelos professores. Quando inicia a escola elementar, a criança começa a assimilar os conceitos, mas não tem consciência deles e nem pode aplicá-los na solução de tarefas, e é de responsabilidade da escola a resolução dessa dupla problemática (Núñez, 2009). Esses conceitos não se referem diretamente aos objetos, e sim ao conhecimento cotidiano, sobre o qual realizam uma “generalização de generalizações” (Castorina, 2001). Os conceitos científicos são formalizados pela explicação de regras lógicas de coordenação e subordinação, e para operar com eles a atenção deve estar focada sobre o próprio ato de pensamento (Fávero, 2005).

Os conceitos científicos se organizam em sistemas consistentes de interrelações. Oliveira (1992) aponta que “os conceitos científicos implicam uma atitude metacognitiva, isto é, de consciência e controle deliberado por parte do indivíduo, que domina seu conteúdo no nível de sua definição e de sua relação com outros conceitos” (p. 32). Os conceitos científicos estabelecem a relação das palavras com outras palavras. A formação dos conceitos científicos permite atingir um nível mais alto de organização da consciência, ocasionando maior discernimento e controle consciente do ato de pensar (Tunes, 1995).

Souza et al. (2010) comentam que o conceito serve como uma ferramenta para a descontextualização da realidade imediata, o que possibilita a mudança da percepção da realidade para o pensamento. Os conceitos não são estáveis, pois são construídos na interação do indivíduo com o outro, com o conhecimento, com os significados culturais, e essa relação é dinâmica e está constantemente se modificando. A construção de um conceito é sempre mediada por outros conceitos, não existem conceitos isolados. Os novos conceitos são formados de modo processual, incluindo o estabelecimento de vínculos entre diversos conceitos e suas relações de generalidade.

O desenvolvimento dos conceitos cotidianos ocorre de baixo para cima, partindo das propriedades inferiores, elementares, mais simples, que amadurecem primeiro, para as propriedades superiores, mais complexas, mais abstratas. Já os conceitos científicos “se desenvolvem de cima para baixo, das propriedades mais complexas e superiores para as mais elementares e inferiores. Essa diferença está vinculada à referida relação distinta dos conceitos científico e espontâneo com o objeto” (Vigotski, 1934/2009, p. 348).

Vigotski propõe que há uma descontinuidade entre os conceitos cotidianos e os conceitos científicos, pois eles diferem em relação à sua origem, porém, há uma interação entre eles (Castorina, 2001). Os conceitos cotidianos e científicos se diferenciam de forma qualitativa e se assemelham do ponto de vista funcional (Núñez, 2009). Como afirma Vigotski (1934/2009a),

(...) o desenvolvimento dos conceitos científico e espontâneo segue caminhos dirigidos em sentido contrário, ambos os processos estão internamente e da maneira mais profunda inter-relacionados. O desenvolvimento do conceito espontâneo da criança deve atingir um determinado nível para que a criança possa apreender o conceito científico e tomar consciência dele. Em seus conceitos espontâneos, a criança deve atingir aquele limiar além do qual se torna possível a tomada de consciência (p. 349).

Assim, a aquisição dos conceitos científicos pela criança não significa que ela tenha que substituir os conceitos espontâneos, mas consiste na reconstrução e na ampliação destes conceitos. O conhecimento conceitual ideal consiste na combinação dos conceitos científicos e cotidianos, os primeiros por facilitarem a sistematização, e os segundos por contribuírem para a construção de sentidos nas vivências de cada indivíduo. Os dois tipos de conceitos são construídos de forma ativa pelo sujeito através de suas interações com o meio sócio-histórico-cultural em que vive (Souza et al., 2010). Essas duas linhas do pensamento verbal, os conceitos cotidianos e os científicos, se desenvolvem não de forma paralela, mas em relação; ambos os processos se constituem mutuamente (Tunes, 1995).

Wallon e a Origem do Pensamento nas Crianças

Wallon concebe a pessoa em sua concretude, como constituinte e constituída pelo meio sociocultural e biológico, integrada por funções da afetividade, inteligência e motricidade. O ser humano é visto pelo autor como inacabado, com rupturas em seu processo de desenvolvimento, em movimento, em transformação (Bastos & Dér, 2003). É a partir dessas concepções que Wallon discorre sobre o processo de desenvolvimento do pensamento infantil.

O autor considera o pensamento infantil em sua especificidade, contextualizado na experiência da criança, desde o nascimento, enraizado nas primeiras emoções proprioceptivas e no desenvolvimento da motricidade. Aí se constitui uma identidade do bebê como eu corporal.

O movimento, para Wallon, inicialmente reação impulsiva à emoção, dor ou desconforto, pela ação do outro, passa a ser expressão afetiva. Então, além de estar relacionado à motricidade de realização (Galvão, 1995), o movimento tem duas funções: uma afetiva, pelas expressões e sons do bebê, que possibilita a mobilização das pessoas, e outra cognitiva, que vai se constituindo na medida em que o bebê, desenvolvendo a capacidade de ter gestos instrumentais, ou praxiais, como pegar, puxar, empurrar, por exemplo, age no mundo físico e o modifica.

Com o tempo, a partir das relações com o outro, as funções afetivas e cognitivas vão se articulando e se internalizando, possibilitando maior controle e planejamento das ações. A criança assume posturas e realiza gestos, sons e ações dependendo de como quer se comunicar com o outro e, também, expressa-se de forma a poder atuar no mundo de uma ou outra maneira.

A inteligência, assim caracterizada, é para Wallon, no início da vida, calcada no movimento, como uma “mentalidade projetiva” (Galvão, 1995, p. 72), pois toda a sua atividade mental se constrói a partir de movimentos e se projeta no mundo como ação, postura, equilíbrio, expressividade. Assim se desenvolve a consciência.

A partir daí, desenvolve-se a capacidade simbólica, de representação mental, que aparece no jogo de faz-de-conta, o que constitui condição de possibilidade do desenvolvimento da linguagem e do pensamento.

Para Wallon, linguagem e pensamento se desenvolvem em relação recíproca (Galvão, 1995). O pensamento infantil se caracteriza pelo sincretismo, no qual tudo pode estar ligado a tudo, pois as representações do real se relacionam de modo variado e inusitado (Galvão, 1995). Bastos e Dér (2003) apontam que esse sincretismo do pensamento infantil tem “caráter global, confuso e contraditório, em que se encontram misturados os vários planos do conhecimento: critérios afetivos prevalecem sobre os objetivos e lógicos na seleção dos temas de sua atividade mental” (p. 47).

Sobre as representações sincréticas, Wallon (1945/1989) aponta que

(...) as representações da criança são globais ou sincréticas, ou seja, que ela não sabe decompor o objeto, ou as situações, em propriedades ou em circunstâncias diversas e que, entre tudo o que os manifesta à sua sensibilidade ou ao seu conhecimento, inclusive o que ela coloca de si mesma, há fusão e confusão, de tal modo que cada traço, mesmo acidental, parece valer todos os outros e pode ser dado como que exprimindo a totalidade (p. 185).

O sincretismo é a fusão tanto do sujeito que pensa com o objeto, quanto dos próprios objetos, dos diversos planos de pensamento e das funções da inteligência. Para o pensamento sincrético da criança, não há distinção entre os dados da transmissão cultural explícita, os que vem da estrutura subjacente à língua falada e os provenientes da experiência pessoal direta. A criança trata todos esses dados da mesma forma (Dantas, 1990). De acordo com Chagas (2010), o pensamento sincrético “caracteriza-se pela confusão entre as partes e o todo e pela inadequação

entre palavra, representação e objeto” (p. 56). A autora aponta que há uma contradição, pois enquanto a criança percebe os detalhes de forma limitada, ela também tem uma visão global.

O pensamento pré-categorial infantil se desenvolve por pares de ideias, uma puxando a outra, que está contida nela, não estando diferenciadas de forma clara. Nesses pares, as ideias estão misturadas, formam um composto, e não elementos distintos (Dantas, 1990). Wallon (1945/1989) explica que “O elemento de pensamento é essa estrutura binária, não os elementos que a constituem. A dualidade precedeu a unidade. O par é anterior ao elemento isolado” (p. 30).

Os elementos são identificados sem rigor, e a criança alterna em afirmar e negar esta identidade (Dantas, 1990). O mesmo objeto pode ser, simultânea ou alternadamente, dois outros objetos, diferentes um do outro. Ou seja, a identificação não significa a fusão dos objetos identificados. Cada um desses objetos é um lugar que contém assimilações dessemelhantes umas às outras (Wallon, 1945/1989). A identidade é, na realidade, uma pseudo-identidade, suscetível de ser invertida ou desfeita (Dantas, 1990).

O pensamento por pares, ou binário, pode se dar pela sonoridade das palavras, por exemplo, uma criança pode relacionar as palavras duro e muro devido ao som parecido que elas tem. Outra relação entre os pares é a de oposição, um contraste ainda grosseiro, mas essencial para a delimitação entre o objeto pensado e o resto, ainda que seja uma delimitação simples, que é a oposição (Dantas, 1990).

O pensamento binário da criança pode ocasionar insuficiência de recursos para ela explicar as coisas, o que pode ser suprido pela fabulação, que é uma das características do pensamento sincrético (Dantas, 1990). Ela se refere à imaginação, à ilusão, à tradução fantasista da impressão que a criança tem das coisas, de forma lúdica, sob o aspecto de fábulas, e faz parte de suas atividades naturais. Wallon (1945/1989) propõe que o adulto muitas vezes contribui para a fabulação da criança, pois ele responde às suas questões através de fábulas. “A ficção não é apenas natural da criança, ela lhe é também proposta ou imposta” (p. 169).

A criança ainda não possui recursos intelectuais que a permitam realizar completamente as tarefas do conhecimento, que são definir e explicar. O conhecimento se constitui pelo movimento dialético de isolamento e reinserção. A diferença entre explicar e definir é que explicar “significa relacionar, religar. (...) Definir é recortar; explicar é integrar, situar dentro de uma rede de vínculos nítidos” (Dantas, 1990, p. 64).

Para dar individualidade diferente e estável às coisas, é preciso dar nomes a elas. No início, “A criança só pode saber colocar um nome nos objetos à medida que os percebe, manipula e pode limitar-se à enunciação do gesto que executa” (Wallon, 1945/1989, p. 315). Com o passar do tempo, o instrumento verbal vai adquirindo significações bastante diferenciadas, a fim de que, na ausência dos atos ou objetos, possa se unir à imagem deles e servir para que ela se torne presente mentalmente.

A tarefa de representar as coisas, que acaba as definindo, se inicia com a oposição das coisas ao sujeito. A criança, que primeiro estava misturada às coisas por seus movimentos, passa a exteriorizá-las como objetos diferentes por meio de imagens que eliminem os componentes subjetivos. No início, a descrição é semigestual, os símbolos são derivados, em parte, dos atos pelos quais ocorre a passagem da coisa à imagem. Então, passa-se à descrição narrativa, que consiste em relatos mais enumerativos do que organizados, e suas locuções marcam sucessões que, na realidade, são justaposições (Dantas, 1990).

Dantas (1990) sustenta que a enumeração pode ter origem motora e perceptiva, agrupando objetos de acordo com sua relação com a atividade do sujeito, o que Wallon denominou “constelação”, que consiste em uma protoclassificação. A “viscosidade” é um fenômeno frequente nas enumerações infantis e consiste no retorno da palavra pronunciada anteriormente a respeito de outros temas. É analógica e não conceitual, exclui e inclui alternadamente um mesmo termo sob a mesma rubrica, de acordo com mudanças nos antecedentes. A autora comenta que há casos em que a “viscosidade” pode corresponder a um

(...) início de ação conceitual, restrita às relações entre coisas concretas. A qualidade ainda não é evocadora dos objetos, embora possa ser constatada nos mesmos. É apenas um acidente; mesmo que uma qualidade seja comum a vários, a criança não faz a síntese entre as coleções dos objetos e as razões de seu agrupamento (p. 67).

A analogia é espontânea e muito comum no pensamento infantil. É um recurso pré-conceitual utilizado para ir além da situação atual, passar do conhecido para o desconhecido. Já a comparação é uma operação distinta e mais difícil, “ela supõe o poder de conservar distintos os dois termos aproximados atribuindo-lhes uma qualidade que, para ser comum, deve primeiro ser separada de cada um deles” (Dantas, 1990, p. 67). A criança tem dificuldades de fazer essa dupla diferenciação; no começo, ela faz confusões ou substituições grosseiras entre os termos e muitos conteúdos diferentes na experiência se misturam no pensamento.

Portanto, a definição é imprescindível ao conhecimento. É uma condição para estabelecer relações, pode atingir elevados níveis de abstração, assim como deve responder pelas semelhanças e diferenças visíveis, possibilitando a classificação das coisas. A definição requer a articulação perfeita entre coisas e qualidades, que precisam estar diferenciadas, caso contrário, a definição ficará precária, contraditória e instável. É um processo, no início do qual o objeto global constitui o princípio de compreensão, comparação e classificação. Por ser indivisível, só pode mostrar a presença de elementos comuns por total identidade. Devido a isto, a identificação é a primeira forma de definição (Dantas, 1990).

A tarefa de estabelecer relações entre as coisas e então explicá-las é difícil e confusa para a criança, também. Ela tem dificuldade na forma mais simples de relação, a de lugar, pois confunde e mistura lugar e coisa (Dantas, 1990). Por exemplo, Wallon (1945/1989) aponta que muitas crianças

confundem a noção de fumaça com o lugar onde ela é percebida ou imaginada, como o céu, que é onde ela se espalha e se dilui, os fornos e canos por onde ela sobe, ou lugares quentes, onde ela é produzida.

A noção de tempo também é indeterminada, a duração objetiva e subjetiva se misturam (Dantas, 1990). No início, a criança confunde os termos utilizados e as imagens das sucessões. Por exemplo, Wallon (1945/1989) entrevistou uma criança que falava sobre o Menino Jesus:

— O Menino Jesus tem um papai? — *Tem.* — Quem é? — *O Papai Noel.* — O Papai Noel é velho? — *Não.* — Quanto tempo faz que ele nasceu? — *Quatro anos.* — E o Menino Jesus? — *Nove anos.* — Quem nasceu primeiro, o Menino Jesus ou o Papai Noel. — *O Menino Jesus.* — Mas você tinha me dito que o Papai Noel era o papai do Menino Jesus. — *É* (p. 356, grifos do autor).

A explicação circular é outro aspecto frequente em crianças de cinco e seis anos. Esta circularidade pode aparecer na substituição, na resposta da criança, da causa pelo efeito (Dantas, 1990). Wallon (1945/1989) exemplifica a causalidade circular em seu diálogo com uma criança de 8 anos:

O vento se mexe? — *Mexe.* — Como? — *Pelo outro que o empurra.* — E o outro, o que é que o empurra? — *Outro, que o empurra para trás.* — Mas e o primeiro, o que é que o empurra? — *É o vento que está atrás que o empurra.* — Mas aquele que o empurra por trás, quem o empurra? — *É a água.* — É a água que empurra o vento? — *É.* — Como ela pode fazer isso? — *Quando o frio está baixo, quando o vento está baixo.* — É a água que empurra o vento quando ele está baixo? — *É.* — Como a água pode empurrar o vento? — *Porque a água corre.* — Quando a água corre, ela pode empurrar o vento? — *Pode.* — Quando o vento fica alto? — *Ele não se mexe.* — E como a água corre? — *Pelo vento, às vezes, que empurra (...)* (p. 387, grifos do autor).

As explicações providencialistas também ocorrem muitas vezes. Elas podem ser desdobradas em antropomorfismo ou artificialismo, “transformando a intervenção da entidade providencial em uma imitação das coisas humanas” (Dantas, 1990, p. 80). Outros fenômenos investigados por Wallon são o que ele denominou “ultracoisas”. Elas consistem em fenômenos que não são diretamente manipuláveis. Denotam a dificuldade das crianças em explicar o início absoluto e o espaço ilimitado, que representam antinomias até para a razão adulta.

Sobre o início absoluto e a questão do tempo, Wallon (1945/1989) propõe que a criança tem dificuldade de compreender as durações do tempo de outras pessoas. Ela só consegue conhecê-las dentro de sua própria existência e tende a se perceber como anterior a toda a existência, como a medida de todas as durações. A criança,

(...) inapta para dissociar suficientemente sua sensibilidade e o objeto, a representação e o real, normalmente ela acredita ser, ela própria, o limite do que a circunda, e é assim, por exemplo, que sente dificuldade para imaginar que seu pai possa ter existido ou nascido antes dela (p. 447).

Do pensamento sincrético, indiferenciado, confuso, a criança passa ao pensamento categorial. Este tipo de pensamento se caracteriza pela “diferenciação eu-outro no plano do conhecimento” (Galvão, 1995, p. 84). Nesse estágio, estabelece-se a função categorial, que é a capacidade de formar categorias, organizando o real em classes, séries, objetivando-o. A formação de categorias requer a diferenciação entre qualidade e coisa, o que não existia no pensamento sincrético.

É importante ressaltar que as contradições sincréticas reaparecem no adulto quando as circunstâncias afetivas o envolvem com seu objeto e também quando ele se defronta com novos e mais complexos campos de investigação. O pensamento adulto, para Wallon, tem caráter provisório, e é insuficiente frente à realidade a qual persegue infinitamente (Dantas, 1990).

Piaget e o Artificialismo

O pensamento da criança se caracteriza pelo egocentrismo. Ainda que as crianças desenvolvam vários hábitos mentais, elas não elaboram explicações verbais propriamente ditas. “Assim, o pensamento da criança é muito mais imaginativo e sobretudo mais motriz que conceitual” (Piaget, 1926/1975, p. 289).

Como vimos anteriormente, uma das características do pensamento infantil, segundo Piaget, é o artificialismo. O artificialismo espontâneo da criança é dividido em quatro períodos. No primeiro período, a criança não se coloca a questão da fabricação das coisas, ela apenas se questiona a respeito de onde vem as coisas, mais em um sentido espacial do que causal. Este período se caracteriza pelo artificialismo difuso, ou seja, concebe-se a natureza como sendo dirigida pelos homens. A criança “projeta em todas as coisas a situação que sente existir entre ela e seus pais” (Piaget, 1926/1975, p. 301). Ela se sente dependente deles e os vê como a causa de todas as coisas que ela possui.

O segundo período é denominado artificialismo mitológico, a criança questiona sobre a origem das coisas e o artificialismo é definido por mitos criados nas respostas das crianças. Nesse período, elas afirmam que o céu, as montanhas, o sol, entre outros, são fabricados pelos homens. O artificialismo técnico caracteriza o terceiro período, que vai dos 7 aos 10 anos, aproximadamente. Ele é marcado pelo interesse da criança aos processos das técnicas humanas, e as explicações não são mais mitológicas. O quarto período é o do artificialismo imanente, no qual desaparece por completo a concepção de que o homem fabrica a natureza (Piaget, 1926/1975).

O artificialismo se origina por muitos fatores. Piaget (1926/1975) distingue duas causas para o artificialismo: as causas individuais, relacionadas à consciência da criança sobre sua própria atividade, e as causas sociais, que exprimem as relações que a criança sente que existem entre ela e o seu meio, este representando principalmente os seus pais. As causas sociais se dividem em duas: o laço de dependência material sentido pela criança em relação a seus pais, e a deificação espontânea dos pais atribuída pela criança.

A deificação dos pais pela criança se caracteriza por esta atribuir a eles todas as qualidades de uma divindade: santidade, ubiquidade, onisciência, onipotência, eternidade, bondade absoluta. As crianças acreditam que o mundo foi feito pelos seus pais e que eles são independentes do tempo: são anteriores à origem de todas as coisas. Para elas, os pais são deuses. Elas acreditam que Deus é um homem como todos os outros, a única diferença é que ele mora no céu, sobre as nuvens. O resultado das pesquisas de Piaget apresentou que sempre que elas fazem Deus intervir ou é uma fabulação, ou é atribuindo a Ele atividades humanas (Piaget, 1926/1975).

Assim, o sentimento filial, para (Piaget, 1926/1975), é possivelmente uma fonte do artificialismo. Se seus pais são deuses, o mundo foi criado por eles, ou pela ação dos homens em geral. Para o autor, o artificialismo infantil é original e não deve ser atribuído apenas a uma educação religiosa imposta externamente e mal compreendida pelas crianças. O ensino religioso para crianças de 4 a 7 anos é recebido com estranhamento no pensamento infantil, e as representações evocadas por este ensino não possuem a flexibilidade ou a proliferação das crenças que não se referem à atividade divina.

Outra manifestação do artificialismo na criança, de acordo com Piaget (1926/1975), são suas explicações sobre o nascimento dos bebês. Há dois tipos de questões que as crianças formulam sobre o nascimento: uma não considera o “como”, não leva em consideração a causa do nascimento dos bebês, mas se refere a onde o bebê estava antes de nascer. A outra questão consiste em a criança perguntar como os bebês são formados, e elas atribuem aos pais a causa dessa formação. Muitas crianças consideram que Deus é o responsável pelo nascimento dos bebês. Por exemplo,

“De onde vem o bebê? Será que Papai do Céu deixou cair o bebê do céu?” (G. 5 anos).

“Como Papai do Céu enviou o bebê? Ele mandou um anjo com ele? Se você não estivesse em casa, ele o teria trazido?” (p. 294)

O declínio progressivo do artificialismo se dá quando a criança se desliga do laço exclusivo que a vincula a seus pais e quando se desvincula do ponto de vista próprio ou do eu (Piaget, 1926/1975).

Dessa forma, este capítulo buscou elaborar um levantamento bibliográfico no contexto das teorias vigotskiana, walloniana e piagetiana, a respeito da formação de conceitos, da construção do pensamento e do artificialismo na criança que está no momento de desenvolvimento que precede o pensamento categorial ou lógico.

Enfatizou-se o caráter processual e dialético do pensamento de Vigotski e Wallon em relação aos temas abordados, salientando que, para ambos, esses processos ocorrem sempre em relação, em contextos sócio-histórico-culturais. Ambos os autores concebem o desenvolvimento do pensamento como um processo que se dá ao longo da história, mediado pelo outro, por meio de sistemas simbólico-culturais. Salientam a dimensão afetivo-cognitiva do processo e articulam as perspectivas subjetiva e objetiva do pensamento, não se apoiando em dualismos, mas propondo uma visão dialética do processo.

Já para Piaget, o desenvolvimento do pensamento da criança também é construído pela interação entre ela e seu meio, porém, a grande diferença entre os dois primeiros autores e Piaget é que, para Vigotski e Wallon, o pensamento se desenvolve pela sociogênese, ou seja, sua origem é social, enquanto que Piaget defende a psicogênese, que é a tese de que o pensamento tem origem no indivíduo.

Voltar a atenção para a literatura que aborda os processos de desenvolvimento do pensamento na criança se mostrou um exercício frutífero em dois sentidos: em primeiro lugar, permitiu que se promovesse um encontro entre as três teorias, no espaço-tempo da infância; em segundo, possibilitou que se reconhecessem as semelhanças e diferenças entre as abordagens que os dois estudiosos materialistas dialéticos e o autor da Epistemologia Genética assumem ao trabalharem a construção do pensamento pela criança.

A construção das concepções de Deus por crianças

Conforme vimos em Vigotski, Wallon e Piaget, o processo de formação de conceitos e do pensamento da criança é construído na relação com o outro, num contexto cultural, social, histórico, e esses conceitos a que nos referimos não se restringem ao conhecimento científico, mas são todos os conceitos que sustentam a cultura, podendo estar ligados a valores, tanto éticos quanto estéticos, e concepções afetivas. A criança internaliza todos esses conceitos como significado cultural e dá um sentido próprio a eles (Vigotski, 1934/2009).

Nesse tipo de conceitos relacionados a valores, a crenças, do campo ético ou estético, a criança constrói um conceito, ou concepções de Deus, como vamos chamar aqui. Estas concepções estão ao mesmo tempo incluídas no campo dos valores, das crenças, da moralidade, até mesmo no campo ético, como no campo estético (a noção de perfeição, de beleza, de pureza), assim como no campo religioso.

Considerando a complexidade do tema da construção das concepções de Deus por crianças da educação infantil, neste capítulo iremos apresentar, primeiramente, um panorama geral de alguns autores da Psicologia que escreveram sobre Deus, como um campo de problematização. Então, tentando compreender o lugar que a religião e a abordagem da divindade tem em nossa cultura, iremos relatar alguns estudos acerca da situação do ensino religioso no Brasil, e, por fim, iremos relacionar os três autores que embasam esta pesquisa, juntamente com outros teóricos que

comungam de suas ideias, com a construção das concepções de Deus por crianças, colocando, também, a dimensão da moral, da ética e dos valores, dentro desse campo de problematização.

Considerações sobre as Concepções de Deus na Psicologia

As concepções de Deus e de religião tem sido investigadas por estudiosos considerados tradicionais na psicologia, como Freud (1927/1978), Jung (1940/1995), James (1902/1997), entre outros, e por autores contemporâneos, como Ribeiro (2009) e Neubern (2010).

A psicanálise freudiana considera que o desenvolvimento da ideia de Deus na criança relaciona-se às suas relações de amor na família: a mãe é o primeiro objeto amoroso da criança, pois ela a protege dos perigos externos e sacia a sua fome; depois, ela é substituída pelo pai, que é mais forte do que a mãe e é idealizado pelo filho, que se sente mais protegido por ele. Quando a criança percebe que seu pai é limitado e que ele não tem como controlar os poderes superiores da natureza, aí se instala o desamparo infantil. A partir desse sentimento de desamparo, a criança atribui a esses poderes as características de seu pai, criando para si um Deus a quem confia sua proteção e teme (Freud, 1927/1978). Dessa forma, Freud, pensador ateu, considera que o ser humano constrói a concepção de Deus, a partir de suas experiências infantis:

seu anseio por um pai constitui um motivo idêntico à sua necessidade de proteção contra as conseqüências de sua debilidade humana. É a defesa contra o desamparo infantil que empresta suas feições características à reação do adulto ao desamparo que ele tem de reconhecer- reação que é, exatamente, a formação da religião. (Freud, 1927/1978, p. 102)

Jung discorda de Freud sobre a questão da religião. Para Jung, “a religião, além de ser um fenômeno sociológico ou histórico, é também um assunto importante para grande número de indivíduos” (Jung, 1940/1995, p. 7). A religião é uma atitude do espírito do homem e é expressa de diferentes maneiras ao longo da história e do contexto social, como no judaísmo, no catolicismo, no protestantismo. Nessa perspectiva, o autor estudou principalmente a visão cristã de Deus, a qual o vê como o símbolo da trindade - o Pai, o Filho e o Espírito. Ele observa, ainda, o caráter arquetípico de Deus, e que a definição de Deus pelos homens, por ser uma obra humana, é imperfeita e finita.

William James (1902/1997), em sua obra “As variedades da experiência religiosa”, aponta que o divino não pode ser observado diretamente, mas seu impacto na vida das pessoas pode. O autor se dedicou ao estudo do sentido pessoal do divino e à forma como cada pessoa o experiencia, o que iremos discutir mais adiante.

Otto (1917/1992) estuda o sagrado — uma categoria complexa, que compreende um elemento que foge ao racional, é inefável. O autor não considera, em seu estudo, esta categoria dentro do domínio moral ou racional, mas no campo da experiência, do sentimento. Ele relaciona o sagrado com a categoria do numinoso, a qual não é racional, e, por isso, não é possível defini-la por

conceitos, e só pode ser indicada através da observação da reação do sentimento particular que seu contato provoca na pessoa.

Ribeiro (2009), um autor da Abordagem Gestáltica, compreende Deus como um espírito puro, a fonte última da Espiritualidade. Para ele, a Espiritualidade é uma caminhada em direção a Deus, “é a totalidade plena intuída, experienciada e vivida” (p. 69). Este autor aborda a questão da dimensão espiritual, mas referindo-se ao ser humano em geral, e não especificamente à criança.

Neubern (2010) aborda a experiência do sagrado, ilustrando-a com o relato de um caso clínico. Para o autor, a construção de sentido subjetivo possui grande importância na psicoterapia para compreender essa experiência. A construção de sentido subjetivo possui relação com o reconhecimento de que a experiência religiosa é um campo que possui especificidade própria, não podendo ser reduzida a outro campo do saber.

No âmbito da Psicologia do Desenvolvimento, que vimos privilegiando neste trabalho, consideramos importante relacionar esses autores acima, na medida em que fazem parte de nossa cultura. No entanto, queremos eleger, como vimos nos propondo desde o início, o período da infância e a criança como o tempo e a voz que nos conduzirão a uma compreensão da construção das concepções de Deus. Consideramos a família e a escola de educação infantil como os lugares privilegiados em que convivem os autores e coautores dessa construção.

Dessa forma, não poderíamos deixar de tecer algumas considerações sobre a questão do ensino religioso, que tem mobilizado os educadores e as instituições oficiais de educação, no sentido da implementação de uma política pública neste campo.

A Questão do Ensino Religioso nas Escolas

No contexto deste trabalho, nosso interesse se volta para a compreensão de como esses estudos relacionados às concepções de Deus e de como o contexto escolar tem lidado com este campo teórico-prático relacionado aos valores ético-estético-religiosos.

Para compreender a trajetória do ensino religioso no Brasil, é necessário, primeiramente, compreender o conceito de religião. Esta palavra vem do latim, *re-ligare*, e significa *religar*, religar o homem com Deus. Outras significações dessa palavra são *relegere*, que significa a releitura das escrituras, e *religere*, reeleger, religar o homem novamente a Deus, de quem havia se separado. Quase todas as instituições religiosas, sendo fenômenos individuais e sociais, possuem características semelhantes, quais sejam: um sistema de crenças no sobrenatural; divindades ou seres superiores, que tem poder sobre o destino dos homens; rituais, lugares onde os fiéis se reúnem para fazer celebrações religiosas; pessoas que cuidam das funções religiosas (Silveira, 2008).

Há diferença entre religiosidade e espiritualidade. Vários autores tem discutido acerca dessa diferença. Faria e Seidl (2005) realizaram uma revisão de literatura e apontaram as definições de vários autores sobre esses conceitos. As autoras afirmam que a religiosidade se refere aos “atributos relativos de uma religião específica” (p. 381), como as práticas e crenças relativas a uma

determinada instituição religiosa. Já a espiritualidade se refere mais à relação individual da pessoa com o sagrado, uma fonte de transcendência pessoal e de sentido para a vida, não relacionada, necessariamente, à filiação a uma instituição religiosa.

Assim, no contexto educacional, tem-se dado importância ao trabalho que respeite e valorize a diversidade de crenças e de religiões no Brasil. Um exemplo disso é a Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), que tem como uma de suas metas realizar políticas públicas em educação que levem em consideração o valor das diferenças e a diversidade cultural, religiosa, étnica, dentre outras (MEC, 2010).

A Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelece, no artigo 33, que o ensino religioso deve ter matrícula facultativa no Ensino Fundamental e que faz parte da formação básica dos cidadãos. Esta disciplina deve assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, e para a definição dos conteúdos do ensino religioso será ouvida a entidade civil, composta pelas diversas denominações religiosas (Brasil, 1996).

A LDB, então, garante a liberdade de culto e “o respeito e tolerância à diversidade cultural-religiosa do país, sendo vedadas, nas escolas, quaisquer formas de proselitismo” (Silveira, 2008, p. 103). Porém, a autora constata que não é fácil executar a tolerância e o respeito à diversidade em nossa sociedade, na qual com frequência tem havido intolerâncias e desrespeitos às diversidades culturais.

Complementando essa discussão, a implantação da disciplina de ensino religioso nas escolas públicas no Brasil não é um consenso. O fato de o Ministério da Educação ter se desobrigado de definir os conteúdos programáticos dessa disciplina tem dado margem à predominância do ensino de determinadas religiões em detrimento de outras, o que fere a norma constitucional que propõe como objetivos da educação fundamental a formação básica comum e o respeito à diversidade. Assim, “O desafio democrático do ensino religioso nas escolas públicas provoca o encontro entre esses dois direitos- o de respeito à liberdade de consciência, bem como o de igualdade entre as religiões” (Diniz & Lionço, 2010b, p. 25).

Para garantir a justiça entre as religiões, a fim de que elas tenham direitos iguais a suas representações culturais, Diniz e Lionço (2010b) propõem duas formas de avaliar o ensino religioso nas escolas públicas. Uma é a realização de estudos qualitativos nas escolas, pelo acompanhamento das aulas ou pela revisão dos conteúdos trabalhados em sala de aula. A outra seria a análise de fenômenos sociais e políticos antecedentes à implantação do ensino religioso nas escolas públicas.

No Brasil, a regulamentação do ensino religioso se deu por diferentes formas em cada estado e no Distrito Federal. Em alguns, se deu por portarias, em outros por decretos ou pareceres das secretarias de educação. No caso do Distrito Federal, essa regulamentação se deu por um decreto e definiu que essa disciplina deve ter caráter interconfessional, tendo por objetivo “a promoção de valores e práticas religiosas em um consenso sobreposto em torno de algumas religiões hegemônicas à sociedade brasileira.” (Diniz & Carrião, 2010, p. 46). Nesse caso, o ensino

religioso pode ser ministrado tanto por representantes de determinadas religiões quanto por professores sem filiação religiosa.

Essa falta de padronização e de regulação do Estado dessa disciplina pode ser observada nos livros adotados para o ensino religioso nas escolas públicas do país. Diniz e Lionço (2010a) fizeram um levantamento de uma amostra de livros didáticos dessa disciplina em circulação no mercado editorial do país e observaram a hegemonia do cristianismo, principalmente do catolicismo, nos livros que analisaram. Identificaram, também, que a diversidade religiosa representada nesses livros ficou reduzida a apenas sete grupos: cristãos, orientais, judeus, muçulmanos, espíritas, afrobrasileiros e indígenas, os quais foram sub-representados e subestimados. O grupo das pessoas que não tem religião também foi representado em algumas dessas obras, e o grande desafio desses livros é o de aproximar os crentes e os não crentes.

Diniz e Lionço (2010a) observaram, ainda, em suas pesquisas nesses livros, que a pessoa com deficiência e a homossexualidade foram estigmatizadas e excluídas, e as religiões afro-brasileiras e indígenas foram discriminadas. As autoras criticam o etnocentrismo cristão dominante nos livros didáticos, manifestado

nas narrativas em que índios, negros, mulheres, homossexuais, estrangeiros, deficientes e idosos são apresentados como vidas de exceção, em contraponto à referência ao homem branco, católico, adulto e heterossexual, parâmetro de sentido para a enunciação das formas de estar no mundo. Essa comparação serve para revelar que não é suficiente a apresentação da diversidade, caso a alteridade não seja considerada como condição de sociabilidade humana para todas as pessoas, sejam elas inseridas em grupos majoritários ou não (Diniz & Lionço, 2010a, p. 93).

Observamos, nesse trecho, que a intolerância se expressa em diversas áreas: etnia, orientação sexual, gênero, religião, entre outras. A intolerância religiosa parece incoerente, por ir contra os princípios religiosos, porém, muitos conflitos e guerras violentas se dão em nome de determinadas religiões e de Deus (Silveira, 2008). É preciso trabalhar essa questão na disciplina de ensino religioso, a fim de prevenir quaisquer tipos de discriminação religiosa e promover a tolerância religiosa entre os alunos e entre os professores.

Dessa forma, o ensino religioso, desde que alicerçado em uma matriz secular, “pode ser um espaço rico de promoção da igualdade e da diversidade pela apresentação da cultura brasileira por meio de suas expressões religiosas” (Diniz & Lionço, 2010a, p. 93). Para construir a tolerância religiosa nas escolas, Silveira (2008) aponta alguns itens que devem ser levados em consideração, dentre os quais destacamos:

conhecer as religiões, as diversas expressões de religiosidade, de um modo contextualizado, cotejando informação e realidade, de modo a que o (a) educando(a) e, inclusive, o(a) educador(a) conheça(m) as próprias crenças e as situem em relação a outras,

com base no princípio do valor histórico-cultural de cada uma, promovendo o sentido da tolerância e do convívio respeitoso com o diferente; (...) promover a construção de uma convivência fraterna, mediante diálogo ecumênico e inter-religioso, em que o respeito às diferenças tem por base um compromisso moral e ético (p. 103).

Para assumir essas posturas, o educador precisa entrar em um processo de reeducação contra seus próprios preconceitos nessa disciplina; contra a cegueira para com o diferente; para conhecer a diversidade religiosa existente em sua sala de aula; e para ter consciência e práticas éticas, realizando um diálogo e convivência com a diversidade de religiões, de modo ecumênico (Silveira, 2008).

De acordo com as referências apresentadas anteriormente a respeito do ensino religioso no Brasil, podemos observar que, na LDB, não há nenhuma menção à educação infantil quanto a essa disciplina. A lei é clara e aponta que o ensino religioso deve ser ministrado a partir do ensino fundamental. A partir disso, podemos refletir: porque não há ensino religioso na educação infantil? Será uma visão da criança como um ainda-não (Andrade, 1998; Castro, 2001; Pulino, 2008d), em que se acredita que a criança ainda não é capaz de discutir temas tão complexos como esse? Ou isso ocorre porque se considera que a responsabilidade pelo processo de educação moral ou ética é da família quando a criança é pequena? Por não se atrelar, desde que a criança entra para a creche e a educação infantil, os papéis da família e da escola? Seria possível se articularem as escolhas das famílias à visão mais problematizadora da escola, que ampliaria os horizontes de visão de mundo da criança e dos próprios pais e professores? Ou se considera que isso só seja viável depois que a criança se torna mais velha, mais capaz de ponderar, de fazer escolhas? Como, então, se pode considerar a escola de educação infantil como um espaço plural e tolerante?

O ensino religioso possibilita a abertura de Zonas de Desenvolvimento Proximal (Vigotski, 2007) para a construção das concepções de Deus pelas crianças. Porém, para os educadores em geral, e mesmo para a família, a construção das concepções de Deus, tanto quanto a construção de outros conceitos, tem sido vista muito mais como um processo de ensino do adulto, unilateral, do que de construção pela criança. Geralmente, as pessoas acreditam que educar as crianças no campo dos valores é um processo apenas de ensino. Não somente pelo ensino religioso, mas pelo desenvolvimento da criança e da educação em geral, é importante que educadores, tanto na escola como na família, problematizem essa questão para os órgãos oficiais tomarem uma posição e cada educador se posicionar a respeito disso.

Assim, mesmo que não haja uma disciplina formal de ensino religioso na Educação Infantil, é importante que haja um trabalho sobre esse tema na escola com as crianças. Pensamos que a participação e regulação do Governo, por mínima que seja, aliada à participação da comunidade escolar, em relação ao conteúdo abordado sobre esse tema é necessária para a garantia da liberdade e diversidade religiosas. É preciso que os adultos e as instituições considerem a

criança como ativa, participativa nesse processo, e que sua voz seja sempre ouvida. A criança constrói suas concepções de Deus e não absorve, ou as recebe prontas, passivamente (Vigotski, 1934/2009; Wallon, 1945/1989).

Neste sentido, é preciosa a compreensão que a Psicologia do Desenvolvimento pode nos ajudar a construir sobre o tema em questão.

As Concepções de Deus e a Psicologia do Desenvolvimento

Como vimos anteriormente, os três autores que embasam essa pesquisa são Vigotski, Wallon e Piaget. Esses autores, considerados tradicionais na psicologia do desenvolvimento, possuem semelhanças e diferenças importantes de serem ressaltadas. Como aponta Rodríguez (2009), os três autores levam em conta a evolução qualitativa do desenvolvimento psicológico da criança, “considerando que há construção progressiva, produto da interação entre o indivíduo e seu meio” (p. 17). Eles veem a história dos sujeitos, remetendo-se ao passado e ao futuro, além do presente, o que proporciona um olhar para os processos de desenvolvimento e não apenas para os produtos. Além disso, tanto Piaget, quanto Wallon e Vigotski utilizaram constantemente o método da observação em suas pesquisas.

A grande diferença entre Piaget, e Wallon e Vigotski é que Piaget considera mais a psicogênese como o desenvolvimento da estrutura mental do indivíduo em interação com o meio, para a qual o início do desenvolvimento ocorre a partir do indivíduo, enquanto Vigotski e Wallon compartilham mais da visão de que o desenvolvimento mental se constitui pela sociogênese, que considera que o desenvolvimento se dá a partir e por meio de relações sociais, contextualizadas num processo histórico-cultural e mediadas por sistemas simbólicos. Outra diferença fundamental entre os autores é que Piaget, apesar de considerar a interação entre indivíduo e meio, não dedicou tanta atenção, em sua teoria, aos aspectos culturais, sociais e históricos do desenvolvimento, ao contrário de Wallon e Vigotski.

Neste tópico, dessa forma, iremos utilizar como referencial teórico esses três autores, considerando suas diferenças e semelhanças, para tratarmos da construção das concepções de Deus por crianças.

Piaget e as concepções de Deus.

A Psicologia do Desenvolvimento tem poucas publicações acerca das crenças e práticas religiosas. Os motivos que levam a isso podem ser o fato de a religião ainda ser considerada um tabu, um tema polêmico e controverso, como afirma Bloom (2007). No entanto, o tema da construção das concepções de Deus por crianças aparece em algumas obras, como as de Piaget (1926/1975; 1932/1977; 1964/1984), em suas considerações sobre o artificialismo, como vimos, e também em seus importantes estudos sobre o desenvolvimento moral da criança.

Ele propõe que, quando o psiquismo se organiza em torno do desenvolvimento da linguagem no período intuitivo, a criança começa a desenvolver um eu ideal. Com a formação do eu ideal, ela começa a perceber quem ela deveria ser e agir, o que dá início ao nascimento de um sujeito ético, já que a criança que constrói uma imagem de si mesma, como ela deveria ser e agir, do que os outros esperam que ela seja (Piaget, 1964/1984). Essa concepção de si como um dever-ser, um sujeito ético, relaciona-se à figura de autoridade dos pais e, em última instância, pode ser atrelada à ideia de Deus.

Ao se referir ao respeito unilateral das crianças pelas regras colocadas pelos adultos, Piaget comenta que as crianças de até sete anos acreditam que “as ‘regras de verdade’, que são eternas, portanto, não provêm de crianças, mas, sim, dos ‘pais’, dos ‘homens da política’, das ‘pessoas importantes’, ou do próprio Deus, que impuseram as regras” (Piaget, 1964/1984, p. 57). Pode-se observar, nessa afirmação, uma concepção de Deus, ou seja, Ele é alguém “mais velho” que, juntamente com outras autoridades, como os pais, cria as leis e regras que as crianças devem seguir e respeitar.

Para investigar a crença de crianças na justiça imanente, ou seja, crença de que existem “sanções automáticas, que emanam das próprias coisas” (p.217), Piaget (1932/1977), em seu livro “O julgamento moral na criança”, analisa as respostas e comentários de crianças em relação a três histórias que foram contadas para elas que tinham conteúdo moral e de justiça.

Piaget (1932/1977) observou que, ao serem perguntadas se consideravam justo o que ocorreu nas histórias, muitas crianças, principalmente as mais novas (até 7 anos), responderam que sim, com justificativas relacionadas à “vontade de Deus”. Por exemplo, CHR (6 anos) “Foi Deus que fez isso” (p. 218), SCA (7 anos) “Quando fazemos algo, Deus nos pune” (p. 219), SE (6 anos e 6 meses) “Talvez Deus tenha visto e ralhou, provocando o trovão” (p.222).

Observa-se, nessas respostas, uma concepção de Deus com características humanas, como sendo uma pessoa, que vê, age e é bastante poderosa, pune quem age de forma errada, ele ralha, provoca trovões e pequenos acidentes para as crianças que desobedecem as leis. O autor considera que muitas dessas crenças das crianças na justiça imanente de Deus são ensinadas a elas por seus pais, que dizem a elas, quando elas os desobedecem e, por coincidência, são vítimas de algum pequeno acidente, que foi Deus quem o causou para puni-las.

Outros autores mais recentes, baseados em Piaget, tem realizado estudos que se relacionam às concepções de Deus pelas crianças, como a pesquisa acerca do desenvolvimento de conceitos de agentes não-humanos. O desenvolvimento de conceitos de agentes passa por três fases: a atividade teleológica, atividade mentalista e a atividade representacional. A atividade teleológica se refere à concepção da criança de que os agentes se orientam de acordo com metas. Já a atividade mentalista se dá quando a criança começa a atribuir estados mentais às outras pessoas. Quando a pessoa começa a compreender que os agentes humanos podem representar estados

contrafactuais e usar essas crenças para motivar o comportamento, ocorre a atividade representacional (Barrett, Richert & Driesenga, 2001).

Um dos temas de pesquisa mais relevante sobre concepções de agentes não-humanos é o estudo sobre as concepções de Deus. Richert e Barrett (2005) apontam que há estudos que consideram dois tipos de antropomorfismo no desenvolvimento das concepções de Deus pelas crianças. O primeiro é o que a criança concebe Deus em termos humanos, sendo Ele limitado em formas humanas também. O segundo tipo de antropomorfismo é mais maduro e considera Deus como sendo tanto *superhumano* como *suprahumano*, ou seja, as analogias humanas são feitas com o reconhecimento de que são apenas analogias. Essas teorias consideram que a criança desenvolve primeiro uma compreensão das habilidades e falibilidades humanas e depois as ajusta a seu entendimento das habilidades excepcionais de Deus. Essas seriam as hipóteses antropomórficas.

A teoria de Piaget considera que as crianças ainda não possuem as faculdades para lidar com uma concepção mais abstrata de Deus, o que só é adquirido quando adultas. Entretanto, há pesquisas que demonstram que crianças pequenas tem compreendido Deus como um agente com características não-humanas. Barrett et al (2001) propuseram três experimentos com crianças de 2 a 8 anos; em dois deles as crianças participaram de testes de falsas crenças nos quais era apresentada a elas uma caixa de biscoitos. Então, elas eram perguntadas sobre o que havia na caixa de biscoitos, e elas respondiam “biscoitos”; em seguida, os experimentadores abriam a caixa e mostravam que havia pedras dentro dela. Depois, eram feitas perguntas às crianças sobre o que elas achavam que agentes humanos e não-humanos pensariam que havia no interior da caixa, à exceção de Deus, que era perguntado de uma outra maneira, para evitar o viés antropomórfico.

O terceiro experimento consistia em um teste de tomada de perspectiva que também incluía agentes não-humanos. Era mostrada a cada criança uma caixa de sapato com uma pequena abertura no topo, que tinha um buraco no lado e um bloco vermelho dentro. Primeiro, cada criança olhava o interior da caixa pela abertura no topo da caixa escura e afirmava que não estava vendo nada dentro dela. Então, a caixa era iluminada, revelando o bloco que estava dentro para a criança. Em seguida, era perguntado a elas se Deus e outros agentes poderiam ver o bloco dentro da caixa escura. Os resultados dos experimentos comprovaram que as crianças muitas vezes não consideram que todos os agentes tem propriedades humanas, e que as crianças podem estar melhor preparadas para conceituar as propriedades de agentes não-humanos, como Deus, do que para compreender as características humanas (Barrett et al, 2001).

Sobre o tema de as crianças atribuírem crenças a humanos e a Deus, Knight, Sousa, Barrett e Atran (2004) realizaram um experimento semelhante aos dois primeiros experimentos conduzidos por Barrett et al (2001) relatados anteriormente. Porém, esses autores conduziram um estudo transcultural, com crianças de 4 a 7 anos, residentes em pequenas vilas rurais na Península

de Yucatán, no México, a maioria descendente do povo Maia. O experimento consistia em os pesquisadores apresentarem um recipiente que era utilizado comumente pelas pessoas da comunidade para guardar *tortillas* que estava fechado, para que as crianças não pudessem ver o que estava dentro dele. Um pesquisador abriu o recipiente e mostrou que havia *shorts* dentro dele e em seguida o fechava novamente e perguntava às crianças o que elas achavam que Deus e uma boneca pensariam que estivesse dentro do recipiente.

Os resultados da pesquisa de Knight *et al* (2004) foram semelhantes aos do estudo de Barrett *et al* (2001), o que parece demonstrar que há uniformidade em diferentes culturas nas formas em que o entendimento de falsas crenças se desenvolve. As crianças responderam de forma diferente em relação a Deus e à boneca. Quanto maior a idade das crianças, maior a frequência com que elas atribuíram falsas crenças à boneca, enquanto que a atribuição de falsas crenças para Deus foi reduzida entre crianças de 4 e 5 anos e de 6 e 7 anos.

Porém, a idade em que as crianças maias tendem a passar nas tarefas de falsas crenças é maior do que a idade das crianças de culturas diferentes entrevistadas em outras pesquisas. Essa diferença pode ser explicada pelo fato de as crianças maias serem menos familiarizadas do que as outras crianças com esse estilo de perguntas e respostas das tarefas desse experimento. Os resultados da pesquisa com as crianças da comunidade maia também corroboraram os dados da pesquisa anterior no que se refere à concepção de Deus por elas como um agente diferente dos humanos, com características próprias, e não como um humano com qualidades diferentes, como o poder de mover montanhas ou ter crenças infalíveis, conforme Piaget (1932/1977) afirmava (Knight *et al*, 2004).

Os estudos desenvolvidos por Piaget, na década de 30 do século passado, desencadearam uma nova perspectiva de pesquisa relacionada ao desenvolvimento psicológico. Porém, como vimos anteriormente, seus estudos enfatizam principalmente a questão individual, não abordando de forma significativa os aspectos contextuais, sociais e mediacionais envolvidos no processo de desenvolvimento.

Assim, vamos abordar a construção das concepções de Deus por crianças de acordo com a perspectiva histórico-cultural. Porém, antes, vamos também discorrer acerca da moral, da ética e dos valores, importantes conceitos que possuem estreita relação com a construção das concepções de Deus.

Moral, ética e valores.

A moral e a ética possuem significados semelhantes e estão interrelacionadas. O termo moral vem de *moris*, palavra latina que significa costumes. A palavra ética vem do grego, *ethos*, que significa caráter e maneira de ser, e, também, costume (Camps, 2005; Freitag, 1992).

A ética está estreitamente relacionada à cultura. Devido à multiplicidade de culturas existentes, Demo (2005) propõe que se estude a ética no plural e de forma relativa, respeitando a

diversidade existente em cada sociedade. Para ele, a ética deve visar uma boa convivência entre as pessoas. Ele propõe que a ética deve ser contestável, discutida, construída, e não uma imposição unilateral, pois isto desfaria a convivência possível.

Já a moralidade tem sido estudada por diversas disciplinas, dentre elas, a psicologia, a qual possui diferentes abordagens para o estudo deste tema. Piaget realizou importantes estudos sobre o desenvolvimento moral da criança. A moral consiste em um sistema de regras para Piaget (1932/1977), e a essência da moralidade está no respeito que a pessoa possui por essas regras. Como vimos anteriormente, Piaget (1964/1984) aponta que, para as crianças, Deus, juntamente com outras autoridades, como os pais, cria as regras que a criança deve respeitar.

O desenvolvimento moral se relaciona com os valores, o que pode ser identificado na seguinte definição, que aponta “o desenvolvimento moral como o tema de estudo que busca compreender a dinâmica que rege o processo de elaboração do sujeito em desenvolvimento quanto ao conteúdo dos valores que ele adota em situações de interação social” (Martins & Branco, 2001, p. 173). Com esta definição, percebe-se o caráter ativo do sujeito na construção dos valores sociais e morais. Estes autores estudam o desenvolvimento moral em sua complexidade, a qual contempla o interrelacionamento dos elementos cognitivos, culturais, afetivos e sociais da subjetividade da pessoa.

Valsiner, Branco e Dantas (1997) consideram que os valores são construções sociais, crenças profundamente enraizadas na dimensão da afetividade, mas também possuem um caráter dinâmico, desenvolvimental. Os valores, assim, estão relacionados às crenças, pois estas podem se tornar valores.

Através dos valores sociais, podem surgir alguns elementos na conduta moral, entre eles, o altruísmo. De acordo com Staub (1991), o altruísmo é “o comportamento que visa ajudar outras pessoas sem qualquer outro propósito que não o de melhorar o bem estar dessas pessoas” (p. 135). A empatia é também uma fonte de motivação do altruísmo.

O conceito de empatia tem sido estudado por Hoffman (2000). Ele aponta que a resposta empática se refere a processos psicológicos que estimulam que alguém tenha sentimentos mais congruentes com a situação de outra pessoa do que com a sua própria situação. O despertar da empatia pode se dar de diversas formas, como a imitação, que consiste em o observador imitar automaticamente e de modo involuntário expressões faciais, corporais e a voz de outra pessoa, resultando em sentimentos parecidos com os da vítima. Outra maneira de surgimento da empatia é se colocar no lugar no outro e imaginar como ele se sente, o que exige um nível avançado de processamento cognitivo.

Sobre a relação entre valores e práticas culturais, há uma constituição mútua entre eles (Branco, 2006). As pessoas tanto utilizam e compartilham valores, tradições e práticas culturais herdadas por sua cultura, sua comunidade, por gerações anteriores, quanto contribuem para sua transformação, questionando-as e revisando-as. Muitas vezes, as tradições e os valores culturais se

mantem implícitos nas práticas culturais, permeando as interações informais entre as pessoas e as comunidades, e até as ações das instituições formais (Rogoff, 2005).

A seguir, veremos como se constroem as concepções de Deus pelas crianças, a partir da perspectiva histórico-cultural.

A construção das concepções de Deus por crianças e a perspectiva histórico-cultural

As concepções de Deus estão presentes, explícita ou implicitamente, na sociedade, e as crianças entram em contato com elas através de múltiplos veículos. Em muitos casos, são transmitidas diretamente pela família, pela instrução escolar, pelos meios de comunicação e pelas instituições religiosas que elas frequentam (Delval & Murià Vila, 2008).

Apesar de as ideias serem transmitidas, os sujeitos não incorporam de forma passiva o que lhes é ensinado, mas elaboram de acordo com seus instrumentos intelectuais, e as tornam compatíveis com o conjunto de suas crenças. Isto porque os seres humanos precisam entender o que ocorre ao seu redor, dar um sentido geral a suas experiências e construir representações que as expliquem. Segundo Delval e Murià Vila (2008), as crianças de 4 a 6 anos já começam a fazer perguntas sobre Deus. As ideias de Deus são mais dependentes do contexto social em que se vive, já que não há manifestações diretas facilmente observáveis da presença da divindade, senão através das crenças dos adultos.

Delval e Murià Vila (2008) realizaram uma pesquisa com 90 sujeitos, 50 da Espanha e 40 do México, de idade de 6 a 14 anos, estudantes de escolas católicas, para averiguar se as crianças se limitam a incorporar essas ideias que lhes são transmitidas ou se as transformam, as modificam, as elaboram à medida que vão crescendo e tendo um maior desenvolvimento cognitivo. Em seus resultados, ao perguntar às crianças e adolescentes entrevistados como é Deus, como o imaginam, se é uma pessoa, homem ou mulher, o que pode fazer, aonde vive, eles constataram nos sujeitos mais jovens, de até 10 anos, concepções que coincidem com a religião ensinada, aceitando a versão tradicional da Bíblia, o Deus transmitido pela religião ingênua, mas adaptado para a capacidade de compreensão dos sujeitos dessa idade. Observaram, também, que as crianças pequenas, que ainda não conhecem perfeitamente essa descrição, acrescentam a ela elementos fantásticos inventados por elas. Isso mostra como a informação que se recebe é assimilada através do conhecimento do qual o sujeito já dispõe e transformado mediante a aplicação de suas capacidades intelectuais.

Os autores verificaram que as respostas das crianças de 6 anos são determinadas por crenças populares de como é Deus formuladas com a capacidade compreensiva e expressiva de crianças dessa idade. Para elas, Deus é uma pessoa como qualquer outra, ainda que com algumas propriedades que o fazem especial, pois tem mais poderes que as pessoas normais, mas não muito maiores. É do sexo masculino, e possui as características que é representado na iconografia popular: é alto e magro, com barba, bigode, cabelo comprido, castanho, tem coroa e túnica. A maior parte das descrições se referem a traços físicos, mas alguns mencionam também traços de

personalidade, como muito bom, triste, sincero. Essas concepções podem se dar pelo fato de que em muitas tradições religiosas, a imagem de Deus está muito carregada de traços antropomórficos, como na tradição judaico-cristã, a qual diz que Deus criou o homem à sua imagem e semelhança, e por isso Deus e o homem tem que se parecer em muitos aspectos (Delval & Murià Vila, 2008).

Os autores apontam várias respostas de seus entrevistados, como a de Yago, de 6 anos e 4 meses, que respondeu que Deus é homem, tem cabelo comprido, vive com os anjos, no céu, faz mágica, é poderoso, faz com que ninguém brigue com ninguém. José, de 6 anos e 9 meses, confunde Deus com Jesus, falando que primeiro colocaram Deus na cruz, Ele morreu, ressuscitou e que agora vive no céu, afirma que Deus é homem porque tem nome de menino e não de menina. Nas respostas de várias crianças de até 10 anos entrevistadas pelos autores, Deus é uma pessoa, homem, que vive no céu, com os anjos (Delval & Murià Vila, 2008).

Os autores observaram como as ideias vão mudando ao longo do tempo. À medida que os sujeitos vão crescendo, vão passando de expressar as ideias ingênuas da religião popular que lhes foram transmitidas, com umas explicações muito apoiadas em aspectos concretos, até realizar uma reflexão pessoal em que entram por caminhos novos, e alguns perdem as certezas que lhes transmitiram. Ao buscar encontrar seu próprio caminho, se deparam com contradições, que muitas vezes não são capazes de resolver, mas isso os leva a estabelecer uma religiosidade mais pessoal, em alguns casos carregada de dúvidas (Delval & Murià Vila, 2008).

Sobre essa religiosidade pessoal, James (1902/1997) sugere que o divino gera vários sentidos para cada pessoa que o experiencia. Dessa forma, a experiência religiosa é bastante particular, pessoal, individual. Ao falar do divino, o autor ressalta que essa palavra possui diversos significados, podendo fazer parte de sistemas de pensamento considerados religiosos que não assumem um Deus, como o Budismo. O importante, para esse teórico, independente do sistema de crenças ou religioso em que uma determinada pessoa acredite, considere ele Deus ou não, é o que ela chama de divino, a que experiência ou experiências que ela teve ela atribui o sentido do divino. Assim, a palavra divino, para James, é considerada amplamente, significando qualquer objeto que seja semelhante a Deus, sendo ele uma deidade concreta ou não.

Esse sentido pessoal, apontado por Vigotski (1934/2009a), é semelhante ao utilizado por Neubern (2010), ao se referir à experiência do sagrado. Ela é uma experiência subjetiva do que cada sujeito define como divino. Ele propõe que a construção do sentido subjetivo possui grande relevância para compreender a experiência do sagrado, pois procura entender como o sujeito vivencia essa experiência de forma emocional e simbólica. O sentido subjetivo nessa experiência também é importante por reunir a subjetivação de processos históricos, sociais, culturais e institucionais pelos quais essa experiência também é perpassada.

Dessa forma, percebemos o quanto o sentido e o significado (Vigotski, 1934/2009) no processo de construção das concepções de Deus pelas crianças estão relacionados e indissociados. Como vimos em Aguiar et al. (2009), a relação entre eles é dialética, e, portanto, mutuamente

constituída. O sentido pessoal de Deus construído ativamente pela criança é particular, único e próprio, e também é perpassado pelo significado compartilhado cultural, histórica e socialmente pela sociedade em que ela vive.

Dessa forma, quando a criança começa a construir suas próprias concepções, essas se configuram em um campo de significados culturais que inclui a ideia de Deus, tanto em explicações de fenômenos naturais como em expressões metafóricas.

Como apontamos anteriormente, apesar de Wallon (1945/1989) não ter se dedicado a estudar diretamente as concepções de Deus por crianças, essas concepções emergiram em muitas respostas das crianças entrevistadas pelo autor sobre diversos temas. Um desses temas foi a noção de tempo, como o exemplo do Menino Jesus apontado anteriormente.

Outros exemplos foram as perguntas sobre as “ultracoisas”. Ao perguntar às crianças o que é o céu, o sol, a lua e o vento, muitas respostas fizeram referência a Deus, como a de M...ti, 6 anos, ao ser perguntado quem fez o sol, responde: “*Deus. — Como? — Ele o acende com um fósforo*” (p. 482, grifo do autor), P...ot, 6 anos: “O que é que faz o vento? — *É Deus que sopra em alguma coisa*” (p. 485, grifo do autor), S...itch, de 6 anos e meio: “O que tem no céu com a chuva? — *Deus*” (p. 478, grifo do autor). O termo “céu” pode causar confusão para as crianças, pois o adulto o utiliza tanto para designar o céu meteorológico quanto o céu místico e divino.

Constatamos, assim, que as concepções de Deus estão presentes no pensamento da criança, já que essas concepções fazem parte dos significados partilhados no meio cultural e social em que as crianças vivem. As explicações providencialistas das crianças, como vimos, são, em sua maioria, antropomórficas e artificialistas (Dantas, 1990).

As concepções de Deus são construídas pelas crianças de diversas formas. Uma delas é através dos objetos. As crianças constroem significados convencionais através do acordo com outras pessoas em relação ao uso público dos objetos. Os objetos podem significar muitas coisas, eles tem um grande efeito multiplicador de significados, o que os permite se desapegar do aqui e agora, podendo representar algo ausente, que estava no passado ou estará no futuro. Os objetos, além de propriedades físicas, possuem propriedades culturais, sociais e históricas, por fazerem parte do mundo, que também é cultural, social e histórico (Rodríguez & Moro, 2002).

As crianças, desde seu nascimento, estão em contato com os usos convencionais e simbólicos dos objetos realizados pelos adultos. Elas se comunicam com os adultos, muitas vezes, acerca dos objetos. Isto não significa que elas compreendam completamente seus significados; assim como os conceitos, elas vão negociando e construindo os significados dos objetos ao longo do tempo (Rodríguez & Moro, 2002). É somente a partir de significados públicos relacionados a outros sujeitos que se pode construir novos significados mais complexos em relação aos objetos. A comunicação, assim, é afetada pelo tipo de objeto a que se refere (Rodríguez, 2009).

Pelo fato de os objetos fazerem parte de redes de usos culturais, seus significados vão além de seus usos pelos sujeitos individuais. Por isso, os objetos não se encontram nem no exterior da

cultura nem alheios à comunicação, eles tem significados públicos adquiridos pelas crianças em suas interações com as outras pessoas. A forma como uma criança consegue utilizar um objeto pode demonstrar o nível de desenvolvimento em que ela se encontra e o modo como ela interage com os outros (Rodríguez, 2009). Pela importância que os objetos tem na construção das concepções de Deus pelas crianças, utilizamos, em nossa metodologia, alguns experimentos com o uso de objetos que pudessem estar relacionados a Deus, de acordo com os entrevistados.

Como viemos enfatizando, a criança é ativa no seu processo de desenvolvimento, e precisa ser tratada como tal no processo de pesquisa. Nesse processo, a criança não deve ser vista apenas como um objeto de pesquisa, mas sim como sujeito, que possui um saber que deve ser reconhecido e legitimado. A relação construída entre o pesquisador e a criança necessita se pautar a partir dessa visão (Jobim e Souza & Rabello de Castro, 2008). É com base nessa proposta que iremos desenvolver o capítulo de Metodologia, após apresentarmos os objetivos desse trabalho.

CAPÍTULO III

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Compreender o processo de construção das concepções de Deus por crianças da educação infantil.

Objetivos Específicos

-Investigar a complexidade de fatores (históricos, culturais, sociais, familiares, singulares) que participam do processo de construção das concepções de Deus por crianças da educação infantil;

-Analisar de que forma os educadores (responsáveis e professores) participam, como mediadores, do processo de construção das concepções de Deus por crianças da educação infantil.

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA

Considerações Metodológicas

Neste trabalho, foi utilizada a metodologia qualitativa, que é um processo de compreensão de pesquisa baseado em diferentes metodologias dentro de tradições de investigações que exploram um problema social ou humano. O pesquisador constrói uma narrativa que busca mostrar as múltiplas dimensões de uma determinada questão e a apresenta em toda a sua complexidade (Creswell, 2007).

Aliado a isso, baseamo-nos também no método de pesquisa de Vigotski (2007), que consiste em analisar processos, através da criação artificial de um processo de desenvolvimento psicológico, ou seja, propõe que a pesquisa deve abrir uma zona de desenvolvimento proximal para o sujeito construir conhecimento e aprender. Dessa forma, pesquisador e participantes constroem conhecimento durante a pesquisa, que, portanto, não se assume como neutra.

Consideramos de extrema importância a realização de pesquisas com crianças. A criança tem estado presente nas pesquisas científicas há muito tempo, sendo estudada como objeto a ser descrito, medido, analisado. O que é preciso ser discutido e modificado é a forma que a criança tem sido estudada na comunidade científica. Pesquisas que deem voz a crianças, de modo a não só possibilitar o conhecimento da maneira como elas lidam com os ensinamentos, regras, crenças que os adultos lhe apresentam, mas também para permitir repensar as formas como os adultos estão se relacionando com elas são necessárias (Campos, 2008).

Considera-se a singularidade de cada criança, que cada resposta da criança está relacionada ao ambiente em que elas vivem. É interessante observar que a mesma criança age de forma diferente de acordo com o ambiente, como a família, a escola, as brincadeiras na rua e, por isso, buscar ouvi-las nesses diferentes contextos (Campos, 2008).

As crianças precisam ser ouvidas no plural, através da valorização das diferenças, da multiplicidade de vivências da infância e da heterogeneidade dos contextos em que as crianças vivem. A entrevista com uma criança de um determinado país pode ser totalmente diferente de uma com uma criança de outro país. A classe social, a cultura, a sociedade em que ela vive podem constituir indicadores empíricos muito diferentes. É interessante, também, o cruzamento de diversos procedimentos metodológicos, a fim de ampliar as ferramentas para a compreensão do universo de cada criança, e das diferenças e semelhanças entre elas e os adultos. Também é essencial permitir à criança participar das decisões sobre quais procedimentos elas querem utilizar para comunicar suas experiências para outras pessoas (Rocha, 2008).

A pesquisa com crianças tanto possibilita a abertura de Zonas de Desenvolvimento Proximal para as crianças se colocarem em posição de serem ouvidas, de colocarem suas concepções, como a abertura de uma Zona de Desenvolvimento Proximal para os pesquisadores

considerarem a criança como colaboradora da pesquisa, e, mesmo, para considerarem a própria pesquisa como um processo de construção de conhecimento que se abre para o novo, para incluir novos seres, em início de socialização, em nossa tarefa de compreender o mundo e as pessoas em vários momentos da vida.

Dessa forma, concebemos a pesquisa com crianças de forma que elas sejam consideradas e tratadas como sujeitos ativos no processo de pesquisa, e não como objetos passivos. É preciso ressignificar os lugares sociais estabelecidos nas relações entre adulto e criança, não assumindo a postura de valorizar o conhecimento do adulto como superior ao da criança, mas compreender que tanto o adulto quanto a criança tem possibilidades diferentes de compreensão das experiências que compartilham, que precisam ser igualmente valorizadas. Dessa forma, ao invés de pesquisar a criança, nosso objetivo é pesquisar com a criança as experiências sociais e culturais que ela vivencia com outras pessoas, tendo-a como nossa parceira (Jobim e Souza & Rabello de Castro, 2008).

A pesquisa qualitativa pode ser realizada por meio de vários tipos de instrumentos, visto que a expressão simbólica do sujeito se dá não somente pela linguagem verbal, mas também através de outros tipos de expressões subjetivas, como o desenho, nos casos de estudos com crianças. Segundo González Rey (2005), “o desenho representa uma das formas privilegiadas de expressão simbólica” (p. 68).

Vigotski (2009b) também ressalta a importância desta forma de expressão na infância, apontando que “Desenhar é exatamente a criação típica da primeira infância, principalmente do período escolar” (p. 61), além de considerar que a força criativa da criança se concentra no desenho porque ele lhe possibilita expressar mais facilmente o que a domina. Assim, o desenho facilita a expressão dos sentidos subjetivos da criança, e representa uma alternativa à palavra, a qual, dependendo da idade da criança, não é um meio de fácil acesso à sua subjetividade (González Rey, 2005).

Para Penn (2007), a interpretação da imagem pelo pesquisador será realizada de acordo com a sua experiência e com a cultura em que ele está inserido, além de ser extremamente necessário que ele, no caso da análise de desenhos de crianças, converse com quem desenhou, para que ela também manifeste a sua interpretação em relação ao seu próprio desenho. Também é necessário investigar a cultura e o contexto nos quais a criança vive, para auxiliar na distinção dos componentes implícitos nos conteúdos culturalmente construídos e nos conteúdos subjetivos nas produções desses sujeitos.

Procedimentos Metodológicos

Contexto/ Caracterização da Instituição Participante

O estudo foi feito em uma escola pública de educação infantil (Jardim de Infância) na cidade de Brasília, Distrito Federal. Esta escola foi criada em 1968. Ela atende alunos de quatro anos (primeiro Período) e de cinco anos (segundo Período), na modalidade da educação infantil. É uma escola inclusiva e funciona nos turnos matutino, das 7h30min às 12h30min, e vespertino, das 13h às 18h. Segundo consta no Projeto Político Pedagógico (PPP) do ano anterior ao da realização da pesquisa (na época da pesquisa o PPP daquele ano ainda não estava pronto), a escola possui uma diretora, uma vice-diretora, uma equipe pedagógica composta por 14 professoras, uma equipe especializada de apoio à aprendizagem composta por uma psicóloga e uma pedagoga, uma supervisora pedagógica, um supervisor administrativo, uma coordenadora pedagógica, duas funcionárias na secretaria e 11 funcionários na equipe de apoio. Tem quatro salas de aula que comportam entre 24 e 28 alunos e uma sala de aula que comporta em média 18 alunos, sendo que esta última sala geralmente é destinada a uma turma com um menor número de alunos.

Esse Jardim de Infância também tem um pátio para recreação, uma secretaria, uma sala de direção, uma sala de professores, uma sala de recursos, um depósito de merenda, uma cozinha, um refeitório, um banheiro exclusivo para os alunos em cada sala de aula, um banheiro para professores e um banheiro para auxiliares. Contém um pátio interno, onde são realizadas algumas atividades com os alunos, entre elas, as aulas de judô e de balé das crianças, e um parque na área externa da escola, com tanque de areia, brinquedos diversos e uma casinha de bonecas. Há murais com recados e exposições de trabalhos e fotos das crianças nos diversos espaços da escola. A escola possui duas instâncias participativas, o Conselho Escolar e a Associação de Pais e Mestres (APM).

Na época de realização da pesquisa, a escola atendia 240 alunos, 123 no turno matutino e 117 no turno vespertino. Havia o total de quatro turmas do primeiro Período e seis do segundo Período. As atividades realizadas na escola são acompanhadas pelos pais, que recebem comunicados dessas atividades através de um informativo enviado às suas residências, afixados nos murais da escola, ou encaminhados diretamente através da criança.

A escola seguia uma rotina pré-estabelecida composta por atividades como: acolhimento e atividades iniciais com os alunos de todas as turmas na entrada da escola, roda, trabalhos nas mesas, lanche, aulas de balé e de judô, brincadeiras e parque. A escola também realizava atividades coletivas em datas comemorativas com a participação dos responsáveis pelas crianças, apresentações de teatro e passeios com as crianças.

O Projeto Político Pedagógico da escola foi construído de forma dinâmica, traçando estratégias e ações que objetivam o desenvolvimento da criança em seus aspectos psicológicos, cognitivos e sociais, por meio de uma parceria entre a escola e a família. Este PPP afirma que a

escola busca proporcionar o desenvolvimento global da criança, contribuindo para a formação de um sujeito ético, participativo, autônomo e consciente da realidade em que vive. Na seção Resultados/ Discussão iremos analisar esse PPP com maior profundidade.

Participantes

Foram selecionadas oito crianças, quatro do sexo masculino e quatro do sexo feminino, entre 4 e 5 anos de idade, estudantes de uma turma de 28 alunos do turno vespertino do segundo Período da Educação Infantil para participarem da conversação nesse estudo. A idade se justifica porque neste momento de desenvolvimento se pode compreender o processo de construção das concepções de Deus desde o início, numa dinâmica intuitiva, pré-categorial, em transição para formas lógicas, o que nos mostra a gênese processual do conceito. Os critérios de inclusão das crianças participantes da pesquisa foram: ter entre 4 e 5 anos de idade; serem todas do mesmo período escolar; estudar na escola em que foi realizada a pesquisa; serem autorizadas a participarem da pesquisa, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, por seus responsáveis. Desse modo, a seleção se deu após a apresentação da proposta de pesquisa aos pais e professores, e depois de sua concordância em relação à sua participação e das crianças, com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Participaram também do estudo os responsáveis pelas crianças participantes, sua professora e a coordenadora pedagógica, cujas entrevistas contribuíram para a compreensão de como suas próprias concepções e práticas participam e promovem a mediação da construção das concepções de Deus dessas crianças.

Atribuímos nomes fictícios às crianças participantes da conversação, para preservar suas identidades, e os responsáveis foram identificados com a primeira letra de seu grau de parentesco com a criança (M) Mãe, (P) Pai, (A) Avó, (Pd) Padrasto, seguida do nome fictício da criança. A professora foi identificada como (Professora) e a coordenadora pedagógica como (Coordenadora). Colocamos a primeira letra do nome da pesquisadora (N) e de sua orientadora (L) em suas participações nas entrevistas.

Abaixo, seguem algumas informações de identificação dos participantes, obtidas, no caso dos adultos, nas entrevistas com eles, e na secretaria da escola, no caso das crianças.

Crianças.

Marta tinha 5 anos e 4 meses.

Sheila tinha 5 anos e 4 meses.

Isabel tinha 4 anos e 11 meses.

Maria tinha 5 anos e 7 meses.

Lucas tinha 5 anos e 3 meses.

Mateus tinha 4 anos e 11 meses.

Marcos tinha 5 anos e 9 meses.

João tinha 4 anos e 10 meses.

Responsáveis.

A mãe de Marta (M Marta) tinha 29 anos, era servidora pública, budista, brasiliense, mas sua família é proveniente de Minas Gerais.

O pai de Marta (P Marta) tinha 31 anos, engenheiro, budista, procedente do Paraná.

A mãe de Sheila (M Sheila) tinha 37 anos, era auxiliar administrativo, católica, proveniente do Pará.

O pai de Sheila (P Sheila) tinha 45 anos, militar, católico, proveniente do Pará.

A mãe de Isabel (M Isabel) tinha 36 anos, era designer e consultora, agnóstica, procedente do Ceará.

O pai de Isabel (P Isabel) tinha 44 anos, era consultor, não tinha religião, proveniente de São Paulo.

A mãe de Maria (M Maria) tinha 30 anos, era técnico judiciário, evangélica batista, proveniente do Rio de Janeiro.

A avó de Maria (A Maria) tinha 65 anos, dona de casa, evangélica batista, proveniente da Paraíba.

O pai de Lucas (P Lucas) tinha 49 anos, era militar, evangélico, família procedente do Nordeste do Brasil.

A mãe de Lucas (M Lucas) tinha 30 anos, empresária, católica, proveniente da Bahia.

A mãe de Mateus (M Mateus) tinha 38 anos, nutricionista, católica, seu pai é de Pernambuco e sua mãe é do Ceará.

O pai de Mateus (P Mateus) tinha 37 anos, economista, católico, proveniente de Minas Gerais.

A mãe de Marcos (M Marcos) tinha 30 anos, dona de casa, não tem religião, às vezes frequenta igreja católica e outras vezes, igreja evangélica, parte da família proveniente do Amazonas, outra parte de Goiás.

O padrasto de Marcos (Pd Marcos) tinha 30 anos, artista plástico, não soube responder se tinha religião, sua família é proveniente uma parte do Amazonas, uma parte do Rio Grande do Sul, uma parte de Pernambuco.

O pai de João (P João) tinha 50 anos, tradutor, não tinha religião, sua família é procedente de Minas Gerais, Maranhão e Goiás.

Professora e coordenadora.

A professora tinha 29 anos, cristã, proveniente de Brasília, trabalhava na escola há 5 meses.

A coordenadora tinha 45 anos, católica, proveniente de Minas Gerais, trabalhava na escola há 19 anos.

Instrumentos e Materiais

Na etapa de conversação individual com as crianças, foi utilizado um gravador digital para sua gravação e transcrição. Também disponibilizamos folhas de papel e lápis de cor para a etapa de desenho na conversação individual com as crianças. Elaboramos um roteiro para a conversação individual e coletiva com as crianças (ver ANEXO E).

Para as entrevistas com os adultos, foi elaborado um roteiro para as entrevistas com a professora e a coordenadora (ver ANEXO G) e outro para as entrevistas com os responsáveis pelas crianças (ver ANEXO F).

Foram disponibilizados uma folha de papel cartão, giz de cera, canetas hidrográficas, lápis de cor e um microfone na conversação coletiva com as crianças. Elaboramos um bilhete para os pais esclarecendo sobre os objetos relacionados a Deus que as crianças deveriam levar para a conversação coletiva (ver ANEXO H). Foi utilizada uma filmadora para a conversação coletiva com as crianças. Nesta etapa, solicitamos aos responsáveis pelas crianças que participaram da pesquisa que assinassem uma declaração para uso de imagem das crianças (ver ANEXO D).

Utilizamos o diário de pesquisa para o registro da etapa das observações na escola e das nossas impressões e sentimentos acerca das entrevistas com os adultos e conversação com as crianças, além de outras situações vivenciadas na escola.

Contato com a Escola

Foi contatada uma escola pública de educação infantil do Plano Piloto de Brasília, a qual autorizou a realização da pesquisa nessa instituição.

Submissão do Projeto de Pesquisa ao Comitê de Ética

Inicialmente o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa e obteve aprovação no dia 18 de janeiro de 2011 (ver ANEXO I), o que nos permitiu iniciar o processo de construção de informações.

Etapas da Pesquisa

A observação inicial e a construção empírica de informações da pesquisa foram realizadas por 2 meses. Os resultados serão divulgados para a escola e para os participantes da pesquisa após a defesa da dissertação.

Pesquisa documental.

No primeiro momento, foi realizada uma pesquisa dos documentos sobre o Projeto Político Pedagógico da escola para a compreensão de sua forma de gestão, sua dinâmica e sua proposta pedagógica, o que possibilitou que se construísse um desenho do contexto educacional de

que as crianças participavam. Também investigamos se havia algum tipo de orientação em relação a práticas religiosas e valores morais para a escola.

Obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos participantes da pesquisa.

Foi entregue à professora e à coordenadora (ver ANEXO B), e aos responsáveis pelos alunos (ver ANEXO A) o termo de consentimento livre e esclarecido para que estivessem cientes dos objetivos e declarassem que estavam de acordo com sua participação na pesquisa e, no caso dos responsáveis, para que, também, autorizassem a participação das crianças (ver ANEXO C).

Observação.

A observação é um método bastante utilizado em psicologia da infância. Ela sempre ocorre por uma escolha e por uma relação. A escolha ocorre pela relação entre os objetos, acontecimentos, e nosso desejo ou nossa hipótese. A observação é um processo que envolve relações subjetivas do pesquisador com a realidade que ele observa (Wallon, 1941/ 2007). Para este autor,

Deste modo, é muito difícil observar a criança sem lhe emprestar alguma coisa dos nossos sentimentos ou das nossas intenções. Um movimento não é um movimento, mas aquilo que ele nos parece exprimir. E, a menos que estejamos muito habituados a agir em contrário, é o significado suposto que registramos, deixando mais ou menos de indicar o próprio gesto (p. 36)

Dessa forma, nós observamos de forma não neutra e participativa, buscando conhecer as crianças que iriam participar da pesquisa e seu ambiente, a escola, as professoras, a coordenadora, a diretora, os demais funcionários, sua sala de aula, as atividades de que participavam, interagindo com elas, para nos aproximarmos delas e permiti-las nos conhecer também. Conforme acordado com a direção da escola, no dia 21 de março de 2011, deu-se início à observação do ambiente da escola e da sala de aula dos alunos que participaram da pesquisa. As observações foram realizadas em duas semanas. Na primeira semana, observamos durante dois dias no período integral de aulas à tarde, das 13h às 17h40. Na segunda semana, observamos durante três dias no mesmo período. Posteriormente, observamos a aula de balé da turma das crianças participantes da pesquisa, pois a professora havia faltado nos dias das observações.

As observações foram registradas no diário de pesquisa. Este instrumento permite o registro tanto objetivo quanto subjetivo do pesquisador, de suas percepções, reflexões, sentimentos, angústias, de sua interpretação do que está observando. Nele, é possível anotar os significados que emergem do que se está observando. O diário de pesquisa é um instrumento de conhecimento de si por parte do pesquisador, também, e isso é relevante para o processo de pesquisa, já que sua presença afeta os resultados do estudo (Barbosa & Hess, 2010).

Assim, a observação nos possibilitou a compreensão da dinâmica das relações no cotidiano da escola, das práticas religiosas lá desenvolvidas e conhecer e interagir com as crianças que iriam participar da conversação com a pesquisadora.

Conversação com as crianças.

Como dissemos anteriormente, nessa pesquisa, vemos a criança como sujeito ativo, participante da construção das informações. Nesse sentido, adotamos o termo conversação, utilizado por González Rey (2005), para nos referirmos ao processo de construção das informações com as crianças. Este autor aponta que “as conversações geram uma co-responsabilidade devido a cada um dos participantes se sentirem sujeitos do processo, facilitando a expressão de cada um por meio de suas necessidades e interesses” (pp. 45-46).

A conversação se caracteriza por ser um processo que tem por objetivo levar o participante da pesquisa a campos significativos de sua experiência pessoal, que a envolvem no sentido subjetivo dos espaços que delimitam sua subjetividade individual (González Rey, 2005).

Conversação individual.

A conversação individual com as crianças foi realizada através das seguintes etapas:

A) Narrativa feita pela pesquisadora de uma situação fictícia. “Era uma vez, em um país bem distante, duas crianças. Como elas se chamavam? (pedia para a criança dar nome ao personagem). Elas estavam brincando em um parquinho. Aí elas viram um cachorrinho correndo e brincando e outro cachorrinho que estava muito parado. Foram chegando perto dele e viram que ele estava completamente parado. O que você acha que aconteceu? (1-Se falasse que estava doente, perguntávamos: “O que vai acontecer com ele?”; 2-Se falasse que morreu: “E depois, o que aconteceu?” 3-Se falasse que foi para o céu, perguntávamos: “Por que ele foi para o céu?”...)”

B) Foi proposto para a criança um jogo denominado *Brincadeira de pensar*, em que dissemos para ela “Vamos brincar de um jogo? Eu digo uma palavra e você diz uma ou mais palavras de que você se lembre, pense, depois que eu disser a minha”. Dissemos uma palavra de cada vez e solicitamos que a criança dissesse uma palavra de que se lembrasse depois de cada uma dita, e, em meio à lista de palavras, dissemos a palavra *Deus*. Depois de cada palavra que a criança dissesse, poderíamos pedir esclarecimentos. As palavras foram apresentadas na mesma ordem para todas as crianças. A ordem foi: bola- casa- mãe- Deus- amigo- escola.

C) Mostramos para a criança um caixa de lápis de cor vazia (mas a criança não sabia que estava vazia) e perguntou para ela “O que é isso?”; “Você sabe o que tem dentro?”; “Você tem certeza?”. Após a resposta da criança, mostramos a ela o interior da caixa, que estava vazio. Então,

perguntamos à criança “Um cachorrinho ia saber o que tem aqui dentro?”; “Seu pai ia saber o que tem aqui dentro?”; “Deus ia saber o que tem aqui dentro?”.

Este procedimento foi baseado no experimento realizado por Barrett, Richert e Driesenga (2001), como relatado anteriormente no capítulo Revisão de Literatura, para compreender como a criança concebe Deus: se como um agente não humano, como humano, ou como humano com mais poderes do que os outros.

D) Sugerimos para a criança que ela fizesse um desenho de Deus, e, após desenhar, falasse sobre seu desenho. O objetivo do desenho era que ele servisse como instrumento facilitador para a conversação com a criança. Por isso, não foi realizada uma análise específica do desenho, nossa análise foi focada não só no desenho propriamente dito, mas na interpretação que cada criança fez de seu trabalho, a partir de questões levantadas pela pesquisadora.

Conversação coletiva.

Entregamos um bilhete aos pais das crianças pedindo que as crianças trouxessem de casa duas coisas (figuras, objetos, materiais, frases) que se relacionassem com Deus. No dia da conversação coletiva, misturamos o que todas as crianças trouxeram em uma caixa, pegamos cada coisa e perguntamos: “Vocês se lembram quem trouxe isso? Quem escolheu o objeto que você trouxe? Por que você acha que isso lhe lembra Deus? Conte para nós.” Quando a criança ia falar, dávamos a ela um microfone. Depois perguntamos às outras crianças se elas queriam falar alguma coisa sobre aquele objeto. Demos a instrução no início da atividade, de que cada um/a deveria dizer aquilo que quisesse dizer e que poderia haver opiniões diferentes entre elas, mas que todos deveriam ouvir o colega que estivesse falando e que falaria um de cada vez.

Ao final da atividade, sugerimos que todos conversassem sobre o tema Deus: "Então, vamos ver como pensamos? Completem o que eu digo: Deus é... O que vocês acham que é Deus? Como Ele é? Falem, perguntem, completem o que seus colegas dizem. Vamos conversar sobre isso." (Quando um aluno falava, perguntávamos: “Vocês concordam com ele?”) Então, propusemos que as crianças criassem um desenho coletivo de Deus, a respeito do que conversaram sobre Deus. Ao final, foi pedido que as crianças avaliassem as atividades.

Esta etapa de investigação em grupo foi filmada para a análise posterior das falas, expressões corporais, gestos, tons de voz, relações das crianças ao se referirem a Deus. A orientadora da pesquisadora realizou as filmagens dessa etapa. Ela foi apresentada às crianças como uma nova pesquisadora e, como as crianças se dirigiam a ela, ela também teve algumas poucas participações, o que tornou a conversação mais dinâmica.

Entrevista com os responsáveis.

Após o trabalho com as crianças, foi realizada uma entrevista semiestruturada com dois responsáveis por cada criança participante da pesquisa, simultaneamente, para propiciar um diálogo entre eles. Apenas P João foi entrevistado sozinho, pois sua esposa não pode participar da entrevista.

Entrevista com a professora e a coordenadora pedagógica.

Foi realizada uma entrevista semiestruturada com a professora da turma das crianças participantes da pesquisa e com a coordenadora pedagógica da escola. Esta entrevista foi realizada com a professora e a coordenadora, simultaneamente, para promover um diálogo entre elas.

A entrevista foi realizada com a coordenadora e a professora simultaneamente também porque a ideia inicial era fazer a entrevista com a professora atual e a professora anterior da turma dos alunos participantes da conversa com a pesquisadora. Porém, a professora anterior saiu da escola, então se optou por fazer a entrevista com a coordenadora também porque ela já está na escola há mais tempo, conhece bem os alunos. A professora atual entrou na escola no ano em que foi realizada a pesquisa e por isso também entrevistamos junto com ela a coordenadora. No entanto, em todo o processo tivemos conversas individuais com a professora e com a coordenadora sobre o tema deste estudo, desde a observação até o final da pesquisa na escola, o que contribuiu para o enriquecimento da pesquisa.

Ao realizarmos a devolutiva para a professora e a coordenadora, perguntaremos se elas irão preferir fazê-la em separado, para deixá-las mais à vontade para cada uma falar do seu ponto de vista, ou se preferem fazê-la em conjunto.

Procedimentos de Análise

Utilizamos a análise de conteúdo (Bardin, 1977/2009) das narrativas dos participantes. A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Possui grande variedade de formas e se adapta a um vasto campo de aplicação, que são as comunicações. Ela é utilizada para ir além dos significados imediatos das falas dos sujeitos participantes da pesquisa. A análise de conteúdo tem duas funções. A função heurística enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão para a descoberta; já a função de “administração da prova” auxilia a confirmar hipóteses formuladas como questões ou afirmações provisórias. A análise de conteúdo é um método muito empírico, que depende do tipo de comunicação a que se dedica e do tipo de interpretação que se tem como objetivo (Bardin, 1977/2009).

A análise de conteúdo pode ter como uma de suas etapas a categorização, a qual consiste na “classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos.” (p. 145). As categorias são classes que agregam um grupo de elementos, denominados unidades de registro, sob

um título genérico, de acordo com suas características comuns. O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas), sintático (adjetivos, verbos), léxico (palavras são classificadas de acordo com o seu sentido) e expressivo (Bardin, 1977/2009).

A categorização pode ter dois processos: no primeiro, é fornecido o sistema de categorias e os elementos são repartidos da melhor forma possível à medida que são encontrados; no segundo processo, não é fornecido o sistema de categorias, ele provém da classificação analógica e progressiva dos elementos. O título conceitual é denominado apenas ao final no segundo processo (Bardin, 1977/2009).

Tomando esse referencial teórico-metodológico, pudemos desenvolver um processo de compreensão a partir dos indicadores categorizados e analisados (Análise de Conteúdo) levando em conta os elementos teóricos eleitos, no que diz respeito às características gerais da criança neste momento de desenvolvimento, e de cada um dos participantes – crianças e adultos – em sua singularidade (Vigotski, 2007), levando em conta o caráter ativo da criança no processo da pesquisa, buscando sempre considerá-la como parceira no desenvolvimento desse processo (Jobim e Souza & Rabello de Castro, 2008). Isso nos permitiu construir um quadro compreensivo dos modos de ser e se relacionar, de se constituir como pessoa, de conceber a si mesmo e ao mundo e, especificamente, de construir concepções de Deus.

CAPÍTULO V

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Análise da Pesquisa Documental

Fizemos uma pesquisa sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Ao analisá-lo, observamos que ele menciona a questão da religião em dois momentos. Na parte “Matriz Curricular da Educação Infantil”, em “Observações”, no item 2, é apontado que “questões como valores, atitudes, ética e religião devem ser abordadas com naturalidade”. Ao descrever um dos projetos desenvolvidos na escola, o projeto “Muito além do Jardim”, que tinha como tema “literatura infantil e valores”, um dos seus objetivos específicos era “Explorar o lúdico e focar não só a preservação do meio ambiente como também a formação de seres humanos de caráter íntegro, livre de medos, preconceitos raciais, religiosos, étnicos e de sexo”. Porém, não encontramos nenhuma orientação a respeito de práticas religiosas na instituição.

Constatamos no PPP diversas menções ao tema dos valores. A escola desenvolve projetos como o citado acima que trabalham a questão dos valores com as crianças, o que é enfatizado nos objetivos específicos deste projeto: “Resgatar e fortalecer nas dimensões individuais e sociais os cinco valores humanos: verdade, retidão/ação correta, paz, amor e não violência por meio da literatura infantil (contos de fadas, fábulas e lendas).” e “Desenvolver e construir relações de amizade e respeito às limitações e deficiências, aceitando e valorizando as diferenças de cada um.”. Podemos perceber, nesses objetivos, que não se ressalta a participação ativa das crianças no processo, pois não há indicação de que o objetivo seja de construir e discutir, juntamente com as crianças, sobre os valores. Apenas são mencionados alguns valores e a disposição dos educadores de desenvolvê-los junto às crianças. Pode-se supor que a escola, aqui, apresenta uma visão da criança como um ainda-não (Andrade, 1998; Castro, 2001).

Observamos que a escola tem grande preocupação em trabalhar os valores: “Estamos nesta Instituição para possibilitar ao nosso aluno que se desenvolva todos os valores, sejam eles morais, éticos, políticos, estéticos e todas as dimensões física, social, emocional, cultural e cognitiva.”. No entanto, a forma como isso é realizado parece ser unilateral, não levando em consideração a vontade, a opinião das crianças, seu caráter ativo, em que ela reconstrói suas inferências sobre a moral, os valores, pela avaliação do discurso cotidiano, como afirmam Shweder e Much (1987).

No entanto, nos objetivos gerais da escola, está o de “Proporcionar o desenvolvimento global do educando, buscando seu aprimoramento enquanto ser humano, contribuindo para sua formação ética e para o desenvolvimento de sua autonomia, a fim de que se torne um cidadão crítico, reflexivo e atuante no meio ao qual está inserido, respeitando suas particularidades e peculiaridades.”. Este objetivo nos mostra uma outra visão da criança, crítica e ativa em relação ao meio em que vive. Em outro trecho, é dito que “Queremos também aproveitar para trazermos à

tona discussões sobre amor, companheirismo, respeito às diferenças, amizade, paz e solidariedade”, o que salienta a questão das discussões.

Observamos no PPP que a escola se encontra num momento de transição, não mostrando uma posição definida sobre qual o papel da própria criança em seu desenvolvimento e aprendizagem de valores — há momentos em que a criança é vista como um ainda-não e momentos em que ela é considerada como ativa nesse processo.

Análise do registro das observações

Constatamos, por meio das observações, e conforme registramos em nosso diário de pesquisa, que a escola possuía algumas práticas religiosas em sua rotina. Na entrada, era feita uma oração com todos os alunos reunidos no pátio antes de irem para suas salas de aula. A oração é a seguinte:

Tenho duas mãozinhas que prontas estão para fazer boas obras de coração. Cinco dedos nessa mão, outros cinco nessa mão, junto agora todos eles para fazer minha oração. Boa tarde, meu Deus querido, as aulas já vão começar, nós queremos que o Senhor venha conosco ficar. Aqui estamos juntinhos e vamos já trabalhar, abençoe nossa Pátria, nossa escola e nosso lar. Amém.

Antes do lanche, a professora fez uma oração com os alunos:

Papai do céu, muito obrigada por esse lanchinho tão gostoso que vamos comer. Amém.

Em uma das sessões de observação, a professora faltou e uma outra professora a substituiu. Esta fez uma oração com os alunos no final da aula:

Querido papai do céu, muito obrigado por mais essa tarde. Obrigado pela família maravilhosa que eu tenho. Levei-nos para casa debaixo da vossa proteção. Obrigada papai do céu. Amém.

A professora de balé é pastora evangélica e durante a aula ela cantava com as crianças a seguinte canção:

Meu barco é pequeno e grande é o mar, Jesus segura minha mão, ele é meu piloto e tudo vai bem na viagem para Jerusalém.

Durante nossas observações na escola, vimos que ela comemora feriados cristãos, como a Páscoa. Em homenagem a esse feriado, os alunos fizeram trabalhos como desenhar coelhos e ovos e uma releitura da pintura “A última ceia”. Foi entregue às crianças um papel sobre os símbolos da Páscoa e seus significados, com forte conteúdo católico.

As orações e canções compartilhadas pela escola com as crianças, assim como as comemorações de feriados citadas, expressam a forte presença do cristianismo nessas práticas. Em nossas observações, percebemos que não houve por parte da escola práticas que valorizassem a diversidade religiosa, o que também foi observado pelos estudos de Diniz e Lionço (2010a; 2010b).

Observamos que essa escola atribui papéis de gênero aos alunos de forma rígida e tradicional. As meninas faziam aulas de balé e os meninos, aulas de judô. A professora dividia as crianças em duas filas, a dos meninos e a das meninas. Percebemos, nessa situação, a visão da criança como um ainda-não (Andrade, 1998; Castro, 2001; Pulino, 2008d), pois esses padrões são passados para as crianças de forma unilateral, sem questionar a elas se elas concordam com isso, ou se elas gostariam de se organizar de forma diferente.

Durante todo o processo da pesquisa na escola, continuamos observando e registrando nossas percepções no diário. Dessa forma, as entrevistas foram processuais, foram acontecendo também fora do momento da entrevista formal, como quando a professora relatou, durante uma sessão de observação, na hora em que estavam rezando antes do lanche, que a oração que estavam fazendo era para “relaxar”. Um outro fato que ocorreu foi M Mateus, após ser entrevistada, trazer para a pesquisadora o convite da festa de aniversário de Mateus, que foi sobre a Arca de Noé. Esse convite contava a história dessa passagem bíblica.

Portanto, consideramos que nossa pesquisa pode ter aberto Zonas de Desenvolvimento Proximal (Vigotski, 2007) para todos os participantes da pesquisa e, inclusive, para todas as pessoas relacionadas à escola que tiveram contato com nossa pesquisa, nós introduzimos um elemento novo no cotidiano dessas pessoas. O assunto “religião e Deus” foi potencializado durante nossa estadia na escola.

Análise das Entrevistas com os Adultos

Categoria 1: Prática Religiosa e/ou Espiritual Compartilhada com as Crianças

O termo “prática religiosa e/ou espiritual” foi utilizado por muitas pessoas empregarem ora o termo “religiosa”, ora “espiritual”, dependendo de sua formação religiosa. Também por haver uma diferença conceitual entre os dois termos, como vimos em Faria e Seidl (2005), em que o termo “religiosidade” se refere a práticas e crenças compartilhadas em uma instituição religiosa específica, enquanto o termo “espiritualidade” diz respeito a vivências mais individuais, de transcendência, com o sagrado. A pesquisadora explicou, nas entrevistas, que esse termo “prática religiosa e/ou espiritual” poderia se referir a rezar ou ler alguma história de cunho espiritual ou religioso. Observamos, nas entrevistas, que os responsáveis que não frequentavam uma instituição religiosa cristã (os pais de Marta) preferiram utilizar o termo “espiritual”, o que está em consonância com Faria e Seidl (2005).

(A) Em casa.

Todos os entrevistados afirmaram que as crianças tem acesso a livros, histórias e desenhos infantis relacionados a conteúdos religiosos. Das oito entrevistas, sete se referiram a livros e desenhos infantis com conteúdos bíblicos. Apenas a mãe de Marta afirmou que conta histórias budistas para a filha.

M Marta: *Eu tento passar pra ela, às vezes eu pego na internet, pro meu filho também, porque tem as histórias budistas pra criança, né, aí então eles envolvem muito os animais, tem as fábulas, aí eu tento passar dessa forma.*

Observamos, no relato de M Marta, que ela estimula a fabulação em sua filha, que é a imaginação, a ilusão, a tradução fantasista da impressão que a criança tem das coisas, de forma lúdica, sob o aspecto de fábulas, o que é sugerido por Wallon (1945/1989).

No caso dos pais de Isabel, apesar de eles não compartilharem com a filha essa prática, seu pai afirma que a criança tem acesso a esses materiais através de tias de sua mãe:

P Isabel: *a gente tem isso na família, o lado da mãe de Isabel, especialmente, é mais católico e traz essa influência mais fortemente, com desenhos, com livrinhos (...) Principalmente uma tia, mas assim, as tias da mãe da Isabel em geral.*

Todos os outros responsáveis entrevistados responderam que eles leem e passam para as crianças livros, desenhos e histórias infantis.

P Sheila: *Historinhas, mesmo, bíblicas, só isso mesmo. (...) uns livrinhos de histórias.*

M Sheila: *Às vezes algum texto da Bíblia a gente pega e lê pra ela, né? A gente pega, abre em qualquer...né?*

M Mateus: *É, a gente tem coleções de dvd, né, com histórias da Bíblia, não só uma coleção, são várias, é, a gente tem livros.*

P Mateus: *Livros.*

M Mateus: *Tem a Bíblia.*

P Mateus: *A Bíblia da criança.*

M Marcos: *Histórias, às vezes, né, mais porque eles tem a Bíblia infantil, então às vezes, é...*

Pd Marcos: *A gente conversa sobre (fala interrompida)*

M Marcos: *A gente conversa sobre, eles tão lendo, o Marcos lê muito bem, já, e aí às vezes lê a Bíblia e vem e fala pra gente (...)*

M Maria: *ler historinha também a gente sempre compra literatura que tem historinhas da Bíblia, assim com uma linguagem mais para criança, mesmo, pra ela ter um conhecimento, assim, das histórias, através dessa literatura.*

P João: *lemos histórias bíblicas para ele*

M Lucas: *eu coloco filme de Deus pra ele*

P Lucas: *Desenhos evangélicos, né? (...) tem esses desenhos animados da história bíblica, né, aí ele gosta de assistir.*

A oração também foi uma prática compartilhada com as crianças citada por muitos responsáveis.

M Sheila: *A oração da criança*

P Sheila: *Faz uma oraçãozinha e só, mas é só isso, por enquanto, né?*

N: *A oração da criança, como que é?*

M Sheila: *A oração da criança...*

P Sheila: *A gente não ensina uma oração que existe uma oração de criança, a gente ensina uma oração básica, agradecer pelo dia, obrigada, Pai, pela minha família, pelo meu dia, pelas crianças, abençoa as crianças, essas coisinhas básicas, a gente não tem assim (não entendi), a gente vai inventando*

M Mateus: (...) *é, específica para criança, a gente tem uns travesseirinhos com orações que tem na cama deles, eles rezam todas as noites duas orações, uma que a gente criou e uma que a gente pegou essa oração do anjo da guarda que já é batida, que toda mamãe conhece, né?*

N: *Então vocês costumam rezar com eles à noite antes de dormir?*

M Mateus: *Antes de dormir, todos os dias*

N: *Todas as noites*

M Mateus: *Independente da onde a gente esteja*

M Mateus: *a gente pegou uma oração e criou assim, “anjinho da guarda, protege o meu lar, minha mãe, meu pai”, se for ela (referindo-se à irmã menor de Mateus), “meu irmãozinho Mateus”, se for ele, “minha irmãzinha e a mim.” Aí “Amém”.*

N: *Então vocês mesmos que criaram essa oração?*

M Mateus: *É, para ficar mais fácil até para introduzir eles no conhecimento de uma religião, de um mundo...*

M Maria: *a gente sempre ora com ela, ensina a orar antes das refeições, antes de dormir, quando a gente sai para algum lugar a gente ora no carro, às vezes ela até fala “mãe, faz a oração” (risos).*

P João: *nós oramos juntos, ensinamos pra ele a importância de falar com o Pai.*

N: *Como é que é isso, tem alguma oração específica, é uma oração mais espontânea?*

P João: *Do coração, não é igual à igreja católica uma reza, né, oração é falar com alguém, né, a gente fala com o Pai, com Deus.*

N: *E vocês tem algum horário, por exemplo, antes de dormir?*

P João: *Antes de dormir, ou então diante de uma necessidade dele, ou da família.*

M Marta: *tem a influência dos avós, então muitas vezes ela pede pra rezar, rezar o Pai Nosso...*

N: *Os avós são...?*

M Marta: *Católicos, então, às vezes ela fala, “me ensina como é que é aquela reza”, aí ela fala alguma parte que ela lembra e aí eu ensino, rezo com ela. Aqui na escola, eu acho que eles rezam antes da refeição. Então às vezes parte dela também essa oração.*

É interessante observar na fala de M Marta que é a filha quem pede para rezar, pois a mãe não tem esse hábito, mas, por influência dos avós e da escola, a criança tem essa necessidade e a mãe a atende. Vemos, nesse exemplo, o caráter ativo da criança na construção de sua concepção de Deus, conforme também concebem Delval e Murià Vila (2008).

Outras práticas espirituais/religiosas compartilhadas em casa com as crianças foram relatadas por alguns responsáveis.

A mãe de Marta disse que eles costumam praticar ioga e meditação com a criança.

M Marta: *Quando a gente vai fazer meditação, ou ioga, ou a gente tem as nossas formas de fazer, ou ioga fora, ou alguma coisa assim, uma coisa mais meditativa, a gente chama.*

N: *Chama a Marta?*

M Marta: *Ensina a respiração, essas coisas, ela fica um minuto, mas fica.*

N: *É?*

M Marta: *Tempo ela fica, o ioga ela acha legal, porque se mexe, ela gosta, aí, é mais ou menos assim.*

(B) Na escola.

Professora: *É, assim, com frequência só uma oração mesmo de entrada, mas aí a gente não faz mais nenhuma relação com a espiritualidade assim e na Páscoa, que a gente leu uma história sobre a ressurreição de Jesus, mas só como história, mesmo, não como ato religioso, nem, porque nós temos pais de várias religiões diferentes e pais ateus também, então a gente tem que respeitar isso, então a gente não coloca que tem que acreditar em Cristo, tem que acreditar em Deus, a gente só contou a história como fato histórico e a gente não coloca pras crianças a religião, nem a crença como algo assim, que é só aquela verdade e pronto, a gente tem que ser bem livre, deixar eles bem livres, porque cada família tem sua religião diferente.*

A Professora enfatizou em sua fala a importância do respeito à diversidade religiosa dos alunos. Entretanto, observamos, nas práticas religiosas da escola, uma tendência a seguir preceitos cristãos nas orações, como quando se referem a Deus como “papai do céu”. Esta tendência foi observada por Diniz e Lionço (2010a; 2010b), em sua pesquisa acerca do conteúdo do ensino religioso nas escolas do Brasil.

Coordenadora: *É, quando eu tava na sala de aula era mais ou menos esse procedimento também, essa oração que a gente reza no início, né, tem a função também de dar uma acalmada nas crianças, porque eles chegam meio agitados, a gente canta, faz aquela acolhida e sempre termina a acolhida com essa oraçãozinha e como a Professora falou, teve essa parte da Páscoa, um outro também que a gente vai tocar mais pra frente é o Natal, quando chegar em novembro, a gente também conta pras crianças a história do nascimento de Jesus, não no intuito de fazê-los acreditar, mas pra conhecer mesmo.*

A dimensão cultural das religiões foi indicada pela Professora também, além da importância de se trabalhar os valores, conforme constava no Projeto Político Pedagógico da escola e nas diretrizes curriculares.

Professora: *Porque é cultural, né, porque se comemora a Páscoa? Porque se comemora o Natal? A gente tem que explicar de forma cultural, mesmo, porque que tem esse feriado, porque que comemora ele, e a gente faz questão de trabalhar mais os valores do que a religião, a gente trabalha com o valor, né, de amor, de amizade, de companheirismo, é, ajudar o próximo, então a gente trabalha mais é com os valores.*

(C) Em instituições religiosas.

Apenas os responsáveis por Sheila, Mateus e Maria responderam que frequentam instituições religiosas com as crianças.

Os responsáveis por Sheila disseram que frequentam a missa com a criança, em geral, uma vez por semana.

M Mateus: *Bom, a gente frequenta não tanto quanto deveria, mas a gente tenta ir, sempre leva os meninos também.*

P Mateus: *A gente ia à Missa uma vez por semana, aos domingos, mas agora a gente não tem ido tanto, acho que tem uns 6 meses que a gente não tem ido à Missa.*

A mãe de Maria afirmou que frequenta a igreja batista com a filha:

M Maria: *Uhum, ultimamente aos domingos. Caso tenha alguma programação especial, eu sempre levo, quando eu vou, ela vai.*

Tanto os responsáveis por Marcos quanto os por Lucas responderam que, apesar de eles não frequentarem instituições religiosas com as crianças, elas frequentam com outros parentes.

M Marcos: *O Marcos, vou responder junto, ele vai com a avó paterna, a cada 15 dias ela pega, um final de semana sim, um final de semana não. Então, ela frequenta igreja evangélica e aí ela leva eles, porque eu tenho uma filha mais velha e o Marcos, desde que os dois tinham 2 anos de idade. A gente, como nós não freqüentamos, todo final de semana, todo domingo que nem ela faz, a gente não força eles a irem, a gente deixa ela levar, já que é a igreja dela, que ela leva ele desde os 2 anos, né, eu prefiro deixar que ela leve.*

P Lucas: *Isso, como eu não tô indo, geralmente, a avó dele é evangélica, então leva ele de vez em quando lá na igreja.*

A mãe de Marta afirmou ser budista, mas não frequentar o templo e justificou a razão de a filha também não frequentar:

M Marta: *Não, eu acho até o budismo um pouco complicado pra criança, assim, até porque algumas orações, entre aspas, elas são em outra língua, então até pra gente é um pouco complicado. Eu tento passar pra ela, às vezes eu pego na internet, pro meu filho também, porque tem as histórias budistas pra criança, né, aí então eles envolvem muito os animais, tem as fábulas, aí eu tento passar dessa forma. Ao templo é muito difícil uma criança ao templo, mesmo porque é uma cerimônia longa, é um lama que faz e é em tibetano, aí a gente não leva até porque eu acho que não ia despertar nenhum interesse nela.*

Portanto, com relação às práticas religiosas, percebemos que tanto os responsáveis como a rede de relações próxima à família nuclear tem desenvolvido essas práticas com as crianças, de diversas formas, tanto em casa, através da oração, de desenhos animados, de historinhas, como as levando a instituições religiosas. Na escola também essa prática se faz presente através das orações e do trabalho sobre valores. No entanto, pode-se observar nessa prática na escola uma intenção explicitada de controle do comportamento das crianças, de disciplina através da oração, como a Coordenadora colocou.

Categoria 2: Concepções de Deus pelos Adultos

(A) Criador/ Pai.

Professora: *Ah, eu acredito em Deus como o criador de tudo, como um pai, mesmo, eu acredito nele como pai, como criador dos homens, da natureza, de tudo, então pra mim ele é a força maior.*

Coordenadora: *Não, pra mim também, é o criador, né, e, seguindo bem a minha religião, Ele eu acredito que é um Deus em 3 pessoas, né, o Pai, o Filho e o Espírito Santo, é o Espírito Santo que mantém a força pra gente continuar o dia a dia, então Deus é presença no dia a dia da gente, acho muito difícil imaginar uma pessoa sem, sem ele.*

P Sheila: *Deus é o criador, devemos amá-lo com todas as forças, Ele tá acima de tudo.*

Nessa definição de P Sheila, observamos uma visão metafísica –Tudo é criado por Deus – e uma prescrição moral: amar a Deus é um dever.

M Sheila: *Eu também concordo com ele mesmo, o nosso pai, nosso criador.*

M Marcos: *Bom, pra mim, é o criador.*

M Maria: *Foi Ele que criou todas as coisas, que nos fez, então, é essa visão que a gente tem mesmo, bem de criador, de pai.*

P Lucas: *O criador de tudo, do universo.*

P João: *É, Deus é o criador dos céus e da terra e tudo que nele há, o que há nos céus e o que há na terra.*

P Isabel: *Ele (Deus) te convida pra participar e você fazer a sua parte na criação dele.*

Muitos entrevistados relacionaram a definição de pai com a de criador, como a origem de tudo e de todos, a quem temos o dever de amar. Assim como nosso pai é nosso gerador e devemos respeitá-lo e amá-lo. Neste sentido, a concepção de Deus como pai se assemelha à visão antropomórfica de Deus pelas crianças apontada por Piaget (1926/1975).

(B) Força/ energia.

Professora: *pra mim ele (Deus) é a força maior.*

P Mateus: *é uma força superior.*

P Isabel: *o que é pra mim varia conforme o dia, então, tem dia que eu quero sentir que tem uma força que governa as coisas e que ela me ajuda e me apoia nos meus desafios.*

M Isabel: *eu acredito que existe uma força, uma energia (...)*

M Marta: *Eu não, eu não vejo assim uma imagem, um, eu acho que é um somatório de coisas, de energia, de coisas boas e ruins, eu não sei, eu acho que existe, talvez deve sim existir (...) alguma coisa, né, alguma energia, eu acredito muito nisso, em energias positivas, né, em canalizar as coisas, mas eu não enxergo assim uma pessoa.*

Observamos que tanto M Marta quanto M Isabel relacionaram Deus com energia, talvez por ambas não serem cristãs, tem concepções diferentes da visão cristã. Para elas, Deus não é uma pessoa, um pai, o que difere da concepção de Deus antropomórfico apresentada por Piaget

(1926/1975). Entretanto, a força nos governa, como na concepção de Deus como homem, que nos cria e governa, acompanha a vida dos homens, ajuda-os e os apoia.

(C) Superior.

P Sheila: *Ele tá acima de tudo.*

P Mateus: *É um, é um, é uma coisa que é superior aos seres humanos, é uma força superior e que é onipotente, é onipresente e que guia os seres humanos.*

M Mateus: *Um ser supremo, acima de tudo, acho que Ele se sobressai acima de todos, de tudo que tem, Ele é um ser supremo.*

(D) Regente.

M Marta: *eu acho que existe, talvez deve sim existir algum regente.*

M Isabel: *eu acredito que existe uma força, uma energia, uma ordem, né, que chamam de ordem, que é o contrário de caos, que rege o universo de alguma forma.*

Aqui, a ordem, o governo, é o principal elemento presente na concepção de Deus. Ele transforma o caos em universo e mantém esta organização.

(E) Não sabe.

Pd Marcos: *É, eu não sei como responder a essa pergunta, acho que eu ainda não sei.*

M Marcos: *É, ainda tá procurando a resposta.*

Pd Marcos: *Eu acho que é uma pergunta que eu ainda vou responder. Não tenho uma resposta pra esse pergunta, é uma pergunta que vale a pena procurar a resposta.*

N: *Você pensa em alguma coisa, ou sente alguma coisa, ou você pensa o que é Deus, vem alguma ideia assim, geral?*

Pd Marcos: *Não sei, não sei exatamente, tem vários sentidos, as pessoas dão vários sentidos, então cada vez que você vê uma pessoa falando, não sei em algum lugar, cada vez tem um sentido, né, tem vários sentidos.*

N: *Então pra você tem vários sentidos?*

Pd Marcos: *Eu acho que sim, eu acho que sim, as pessoas usam...*

M Marcos: *Não sei se é por ter estudado Artes, né, que você ficou um pouco questionando.*

N: *Como assim?*

Pd Marcos: *Não sei, o próprio, no caso da História da Arte, a relação que os artistas tem com Deus é muito diversa, né, tem muitos sentidos, então eu não saberia dizer qual o meu sentido, qual o sentido que eu acho.*

P Marta: *Você quer que eu responda? O que que é Deus pra mim? Eu não sei responder o que é Deus, não é o mesmo Deus que os católicos falam, é mais amplo.*

N: *Como?*

P Marta: *Como mais amplo? É tão amplo que não dá pra explicar, então eu evito tentar entender, eu vou começar a mirabolar e vai folclorear a respeito do que é Deus.*

Observamos que para P Marta Deus é inexplicável e por isso ele não queria defini-lo, enquanto Pd Marcos não sabe definir Deus por estar em busca de uma definição, de um sentido pessoal dele.

Dessa forma, os entrevistados pareceram ter concepções diversas de Deus, algumas mais abstratas, outras mais concretas, porém atribuindo sempre a Ele um caráter sublime, superior, como um agente não humano, conforme apontam Richert e Barrett (2005). Eles partilham de significados constituídos histórica, cultural e socialmente, mas tem (ou buscam) sentidos próprios para Deus, o como vimos nos estudos de Vigotski (1934/2009a).

Categoria 3: Compreensão dos Adultos sobre as Concepções de Deus pelas Crianças

Observamos que muitas respostas dos adultos entrevistados se referiram a concepções de Deus que eles passavam para as crianças e não a concepções que partissem delas. Dessa forma, a pesquisadora explicou a pergunta aos entrevistados, questionando como as crianças tem se expressado sobre Deus para os adultos. Isto pode estar relacionado à concepção empirista, que vê a criança como tábula rasa, para a qual tudo que a criança sabe é o que o adulto ensinou, não tem participação dela, não traz a novidade, como apontam Andrade (1998), Castro (2001), Pulino (2008d).

(A) Não entende.

M Marcos: *Não sei bem se uma criança de 5 anos entende... Você acha que ele entende (perguntando a Pd Marcos)? Não sei se ele entende...*

Pd Marcos: *Uhum, é, não sei, ele confunde as coisas, né?*

M Maria: *Como elas entendem? Bem, a gente nunca sabe o que elas entendem.*

P João: *É, Deus, como criador do céu e da terra é meio difícil pra uma criança de 5 anos igual o João.*

P Lucas: *Ele não entende muito, a forma de que que é Deus, foi o criador que, ele não entende muito sobre isso aí.*

Alguns entrevistados apontaram que as crianças não entendem as concepções de Deus. Isto compartilha com o que Andrade (1998), Castro (2001) e Pulino (2008d) salientam, que é a visão da criança como um ainda-não, incapaz, que não consegue, é menosprezada, que tem uma falta, carência.

(B) Perguntas.

Alguns entrevistados disseram que as crianças fazem questionamentos acerca de Deus.

M Lucas: *ele mesmo fala “mãe, Deus mora no céu?”, eu falo “mora”, aí ele fica, “e a mãe de Deus?”, “Também”.*

M Mateus: *Eles já fizeram essa pergunta, pelo menos para mim já fizeram, né, então, assim, quem é papai do céu? Porque é como a gente se refere Deus, a ele, é como papai do céu. Aí, papai do céu foi quem criou o mundo, aí mostrei o filme da criação para eles começarem a entender. (...) ele (pergunta) “onde ele mora?”, aí eu digo, lá em cima, lá no céu, aí ele “mas mãe, eu não tô vendo!”, criança eles tem que ver e tem que pegar, né, e eu digo, mas não dá pra ver e não dá pra pegar, mas Ele existe! Né, então assim, basicamente isso, a noção que eles tem seria essa, né?*

P Isabel: *a Isabel faz perguntas muito boas, perguntas metafísicas muito boas (...) Ah, “antes de existir nada de nada, o que que existia?”, “Deus morreu?”*

P Marta: *Quem criou a gente, da onde é que a gente veio?*

M Marta: *Ela pergunta muito mais por exemplo isso, foi Deus que fez a gente? Ela não aceitou que a gente falou, não, é o papai e a mamãe, que casou, aí namora e fez você. Pra ela, ela não aceita.*

(C) Deus concreto.

M Mateus: *ele (pergunta) “onde ele mora?”, aí eu digo, lá em cima, lá no céu, aí ele “mas mãe, eu não tô vendo!”, criança eles tem que ver e tem que pegar, né, e eu digo, mas não dá pra ver e não dá pra pegar, mas Ele existe! Né, então assim, basicamente isso, a noção que eles tem seria essa, né?*

M Marta: *Ela é bem concreta, assim, eu vejo que ela tem uma necessidade de ter alguém. Então, quando ela se refere à morte, por exemplo, a gente já perdeu dois animais de estimação. Aí ela fala que vai pro céu e que lá vai ficar, é bem concreto, e que Deus vai cuidar, então eu acho que é uma concepção de pessoa, assim, eu acho que ela tem. (...) Eu até comentei com ela (pesquisadora) como a Marta é bem mais concreta, né, como ela precisa da mãe do Deus, tava brincando com ela que ela fala “a mãe do Deus”*

P Marta: *A gente nem sente falta de definição ou de deidades, ela sente.*

M Marta: *Ela sente, ela precisa da história, de saber quem é a mãe do Deus, que esse Deus tem que ser alguém.*

P Marta: *Quem criou a gente, da onde é que a gente veio?*

M Marta: *Pra ela, ela ainda tem aquela coisa de “Deus que fez”, foi Deus que fez.*

M Lucas: *ele mesmo fala “mãe, Deus mora no céu?”, eu falo “mora”, aí ele fica, “e a mãe de Deus?”, “Também”.*

Observamos, na fala desses entrevistados sobre a concepção de Deus concreto por seus filhos, claramente, o artificialismo proposto por Piaget (1926/1975), em que a criança atribui a Deus a capacidade de fabricar as coisas. Também a visão das crianças relatada pelos responsáveis de que Deus é uma pessoa, um ser humano, que tem uma mãe, que mora em algum lugar, é apontada como característica do pensamento da criança pelo autor.

(D) Concepções aprendidas.

Alguns entrevistados apontaram que as concepções de Deus pelas crianças são aprendidas, são constituídas pelo meio em que elas vivem, como a família e a escola.

P Marta: *Dela, vem dela. Não, mais ou menos, vem dos avós e vem da escola.*

M Marta: *Tem os avós, né.*

N: *Vocês acham que tem essa influência?*

P Marta: *Demais, eu acho.*

M Marta: *Eu não sei se demais.*

P Marta: *Vem mais da sua mãe, né? Depois, seguido da minha mãe.*

M Marcos: *Aí não, foi justamente na semana que eles foram lá pra vó, né, aí ele aprendeu, ele chegou em casa e falou, e contou a história. Não, foi aqui na escola...*

Pd Marcos: *É, a história da Páscoa. Que eles fizeram “A última ceia”, né? O desenho da “A última ceia”.*

M Marcos: *Não, não foi lá na igreja, não, foi aqui na escola que eles aprenderam sobre...*

Pd Marcos: *É, que “A última ceia” é ligada à Páscoa, né? Uma parte da história da Páscoa.*

M Marcos: *Aí ele me falou e eu falei, tá vendo, como Jesus não ganhou ovo? E ele “É”, aí ele falou assim “É, Jesus Cristo morreu pela, deu o sangue dele pela gente.”*

N: *Ele aprendeu aqui na escola isso?*

M Marcos: *É.*

P Isabel: *ela confunde Jesus com Deus, eu acho já um problemão, porque mostra pra mim uma doutrinação realmente católica, né, assim de falar que Jesus era Deus, essa confusão de pai com filho, e tudo o mais que existe no catolicismo, então assim, então quando ela chega pra gente e pergunta “Deus morreu?”, eu falo assim, bom, ela andou conversando com alguém que realmente, eu não sei se foi na escola, ou se foi com a empregada, que é crente.*

Professora: *muitas crianças falam, “ah, tia, papai do céu, papai do céu não vai gostar, né, tia?”, tem um ou outro que fala isso, eu digo “não, não é assim também”, eu nunca falei pra eles “papai do céu não vai gostar”, mas eles mesmos falam, que é da família.*

Coordenadora: *Agora tem alguns que já trazem mesmo as falas acho que de casa.*

Professora: *A maioria traz, quase todos trazem.*

Coordenadora: *“Papai do céu tá triste, papai do céu tá zangado”, é, “ele é meu irmãozinho da parte de Deus”.*

Coordenadora: *Mas eu não sei assim até que ponto isso é, vem deles ou já é da aprendizagem da família, né?*

Assim, alguns adultos entrevistados parecem ver o mundo das crianças como um ainda-não, uma confusão, como se a criança não falasse algo compreensível, não soubesse o que é certo, o que seria o mundo dos adultos, que é o mundo real, que detém a verdade, o conhecimento, a sabedoria, conforme Andrade (1998), Castro (2001), Pulino (2008d) enfatizam. Nessa visão, as crianças perguntam, precisam de um outro que tenha o conhecimento, que lhes dê a resposta certa, pois elas não sabem. Eles dizem que elas tem uma visão de Deus concreta, mas os adultos também passam para elas essa forma de ver. Portanto, eles as ensinam, as preenchem, como se elas fossem uma tábua rasa, que não tem nenhum saber próprio ou relevante, que não são ativas no processo de construção das concepções.

Categoria 4: Ensino sobre Deus para as Crianças

(A) Pai.

P Sheila: *vai crescendo, vai dizendo que existe Deus, que o papai do céu que criou todas as coisas, que morreu na cruz por nós, essas coisas a gente vai ensinando e ela vai, quando ela olha uma figura assim, é papai do céu, é mamãe do céu, ela vai, é por aí, na igreja, quando vai pra missa, sabe.*

M Maria: *a gente tenta passar essa figura, mesmo, paternal.*

P João: *nós buscamos relacionar a palavra Deus com a palavra pai, pai, aí sim ele tem uma referência que sou eu. (...) De pai, Deus é pai, Jesus chamou ele de pai, o próprio senhor Jesus, Pai, então, e a Bíblia fala que todo aquele que crê em Cristo torna-se filho de Deus, então, ele entende a palavra pai, é, vamos falar com nosso pai, com Deus, ele tem a noção, porque ele tem eu como pai.*

Dessa forma, essa concepção de Deus antropomórfico, apontada nas pesquisas de Piaget (1926/1975), é construída na relação com o outro: os pais também ensinam aos filhos essa concepção, ou agem de forma a transmiti-la não explicitamente. Ou seja, ela é construída de forma dialética, tanto pelo meio em que a criança vive, quanto pelo sentido singular atribuído pela criança, como propõe Vigotski (1934/2009).

(B) Punitivo.

M Mateus: *eu falo “Não faz isso, não teima, porque senão papai do céu acaba castigando”. Aí acontece alguma coisa, teimou de andar correndo na escada, um exemplo, e aí ele foi e caiu. E eu disse “ta vendo? Papai do céu castigou, você não podia ter feito isso”.*

M Lucas: *falava ó, Deus não gosta disso, Deus não gosta disso. (...) Falo pra ele que Deus não gosta de menino bagunceiro não, e ele “é?”, então fica quieto.*

Observamos, nas falas dos entrevistados, a respeito das concepções de Deus punitivo que eles compartilham com as crianças, uma relação com as concepções de Deus punitivo apresentadas pelas crianças entrevistadas por Piaget (1932/1977), como a questão da obediência a Deus e ao adulto, e, caso a criança não obedeça e desagrade a eles, Deus irá ficar descontente e puni-la.

(C) Crítica à concepção de Deus punitivo.

P Isabel: *(...) não é uma questão de medo, não é uma questão que papai do céu vai te punir, essas coisas não fazem parte da minha lição pra Isabel, e pelo contrário, eu falo que tudo isso é mentira (...)*

M Maria: *a gente tenta passar essa figura, mesmo paternal, assim, de amor, de cuidado, de proteção, né, de que a gente precisa, não porque vai castigar, ou porque vai acontecer alguma coisa ruim, mas porque Ele te ama, mesmo, então, pelo amor que Ele tem por nós (não entendi por esse amor, não por alguma questão, ah, Deus vai castigar, não, de jeito nenhum, a gente não passa essa visão pra ela, a gente tenta, procura sempre passar de pai, mesmo, de proteção, de amor, resumindo, de amor, né, que resume tudo.*

(D) Diversidade de denominações.

P Isabel: *Eu fico explicando que Deus pode ser Tupã, pode ser Oxalá, pode ser Zeus, pode ser, eu pego Deus de todas as religiões possíveis e trago pra ela, cada religião vê um Deus, que chama de um jeito diferente, e tal, e que eu não gosto dessa versão de que Deus é um papai do céu.*

As respostas dos entrevistados demonstram, novamente, uma visão de que os adultos ensinam para a criança as suas concepções de Deus, de forma unilateral, já pronta, às vezes impositiva, sem perguntar a ela qual é a sua concepção de Deus, sem dialogar, sem negociar com ela esse significado, como apontam Andrade (1998), Castro (2001) e Pulino (2008d). Provavelmente, na família isso seja desejável, mas na escola, é difícil, porque as famílias tem visões e práticas diversas e a escola, se adotar imposição, estará excluindo as visões e práticas minoritárias.

Estas falas dos participantes da pesquisa vão de encontro com a visão de Vigotski (2007) que, ao falar do processo de internalização, afirma que a criança internaliza os significados partilhados em sua cultura, no ambiente social em que vive, mas ela é sempre ativa nesse processo. Ao internalizar, ela faz a sua própria síntese, dando um sentido pessoal aos significados aprendidos.

Categoria 5: Educação para Valores Morais

(A) Exemplo.

Pd Marcos: *Então a gente tem que fazer as coisas que a gente considera certo ou errado a gente mesmo pra mostrar pra ele o que é certo e errado, então ele vai aprender muito mais com o nosso exemplo do que a gente explicar, ou dar bronca, ou falar pra ele, quer dizer, se a gente fala um coisa pra ele fazer e a gente faz diferente, ele vai ficar confuso, ele vai aprender mais com o que a gente faz do que com o que a gente diz.*

M Marcos: *E a gente tem que dar o exemplo então pra educar.*

M Maria: *a gente acaba que no dia a dia a gente vai tentando passar, né, através de cada atitude nossa, mesmo, acho que principalmente através do exemplo, né?*

A Maria: *Isso que eu ia falar, a gente se preocupa muito com o exemplo que a gente tá dando pra ela, tem que se policiar pra não passar nada errado para ela.*

M Isabel: *É, no nosso cotidiano, nas nossas atitudes, acho que a gente educa mais por modelo do que por doutrina, por...*

(B) Situações do cotidiano.

Professora: *É porque é no dia a dia, no momento, mesmo, se você vê um conflito, você chega ali, conversa, tenta mostrar pra eles como resolver aquele conflito, que tem que ter ajuda do colega, dividir os brinquedos, acho que às vezes tem algum um pouquinho mais egoísta, quer o brinquedo só pra ele, a gente tem que ensinar que tem que dividir, tem que ajudar.*

P Sheila: *Ah, o brinquedinho dela, quando ela puxa, “Ah, minha filha, divide o brinquedo com ele também, deixa ele brincar um pouquinho”, essas coisas, a criança tem um egoísmo natural, que todos nós temos, às vezes briga, “ai, me bateu, pai”, vai pedir desculpa, quando ela também se irrita, bate às vezes, a gente fala, não, filha, pede desculpa, você machucou o coleguinha, por aí assim, ensinando esses valores.*

P Mateus: *E sempre tentando unir os acontecimentos com um ensinamento, a gente, todo acontecimento a gente tenta explicar alguma coisa, aproveitar para passar um valor moral, já que ele não entende se você falar, olha, o materialismo é uma coisa que não é legal, mas você explica no contexto dele.*

P João: *ver a conduta dele com a irmãzinha, com a irmã mais velha, se tá ruim, a gente vai explicar o porque não e como é o certo (...)*

Pd Marcos: *É, a gente entende que ele é criança, que ele tá aprendendo, mas quando a gente vê que ele faz uma coisa que a gente acha errado, a gente tem que explicar, né?*

M Marta: *À medida que as questões vão surgindo dela, ou as situações no dia a dia, a gente trata os valores assim. Então, eu sempre levei em consideração as atitudes dela, da Marta, do que ela faz, mesmo. Ah, às vezes tá mais agressiva com o irmão, mente, tem preguiça de fazer o dever, aí a gente vai tratando dando exemplo, do que que pode acontecer na conduta, porque que não é legal (...)*

(C) Castigo.

N: *Aí vocês costumam colocar ele de castigo?*

M Mateus: *É, mas não é sempre também não, é só quando o negócio extrapola.*

P Isabel: *Eu sinto que ela responde muito bem a esse jeito de educar, porque nunca é castigar, quando ela vai de castigo, o castigo não é castigo, é um momento de reflexão, não é uma forma pra, ela nunca é restringida de uma coisa que ela não pode fazer porque fez uma coisa errada, não, ela vai lá pra pensar e ela só vai lá pra pensar quando ela não tá conseguindo pensar, quando ela tá tão brava, chorona e tudo que ela não tá ouvindo mais o que a gente tá falando e daí ela precisa às vezes de uns 4, 5 minutos num castigo entre aspas pra pensar, quando ela sai de lá, ela já entende, eu falo assim, porque você ficou aqui? Ela, porque eu fiz manha. E tá certo fazer manha? “Não”.*

(D) Empatia.

P Isabel: *Ela faz isso porque a gente ensina empatia, então a M Isabel, por exemplo, ela ensina muito a Isabel a gostar dos bichos, as plantas, a gente tem uma gata, que a M Isabel fica ensinando como que pega na gata, pra gata não sofrer, olhar pra cara da gata, pra ver o que ela tá sentindo(...)*

Coordenadora: *Quando surge um conflito, por exemplo, a gente usa muito a expressão “e se fosse com você?”, né, você tentar se colocar no lugar do outro, “cê ia gostar se o outro te beliscasse? Cê ia gostar se o outro rabiscasse a sua tarefa?”, “É, eu não ia gostar”, “então, ele também não gosta, então vamos pedir desculpas, vamos apagar, ajudar a arrumar, corrigir o erro que fez”.*

As falas de P Isabel e Coordenadora estão relacionadas ao conceito de empatia proposto por Hoffman (2000), principalmente no sentido de se colocar no lugar no outro e imaginar como ele se sente, como afirma Coordenadora em sua fala. P Isabel amplia a concepção de empatia para além da relação com os seres humanos, mas para outros seres da natureza, como os animais e as plantas.

(E) Obediência.

P Lucas: *É, pela idade dele a gente ensina muito a obedecer, né, respeitar os mais velhos e obedecer, os meninos são sempre muito sapeca, aí cê fala, daqui a pouco ele já esqueceu e tá teimando de novo, então tem que tá sempre falando com ele, não faz isso.*

Portanto, segundo o relato da maioria dos entrevistados, percebemos que eles ensinam valores morais de forma unilateral, não considerando a voz das crianças, apenas dizendo para elas como devem agir, sem dialogar nem negociar ou construir junto com elas os valores morais. Alguns inclusive utilizam-se da punição (castigo) para mostrar à criança que não se deve agir de determinada maneira, ao invés de conversar com ela e procurar compreender os motivos que a levaram a agir dessa forma.

O brinquedo e a brincadeira não aparecem neste contexto de desenvolvimento dos valores morais entre os adultos e as crianças. Os pais não mencionam as histórias infantis ao relatarem a forma como abordam com os filhos esse tema. Apenas, em outro momento, falam das histórias bíblicas, mas aqui não mencionam. Essas histórias ou outros tipos de brincadeiras que as crianças gostam poderiam ser utilizadas como forma de construir com a criança esses valores, as regras, a moral, pois, como afirma Vigotski (2007), o brinquedo é composto por regras, que determinam o papel e a relação da criança com um objeto, permitindo, assim, à criança aprender a lidar com as regras de forma lúdica. O autor ressalta que o brinquedo também pode gerar uma ZDP, possibilitando que a criança se comporte além de sua idade e reproduza uma situação real, com atividades mais avançadas que os comportamentos que ela é capaz de desempenhar usualmente. Assim, em situação de brincadeira, a criança poderia construir e aprender com os adultos valores que não aprenderia sozinha, além de poder se expressar mais e ser mais ativa nesse processo por meio dessa situação.

Categoria 6: Experiência Espiritual e/ou Religiosa

Utilizamos o termo “experiência espiritual e/ou religiosa” por considerarmos haver diferença entre o termo “espiritual” e o termo “religiosa”, como vimos em Faria e Seidl (2005). O termo “experiência religiosa” é utilizado por James (1902/1997) para designar a experiência pessoal da pessoa com o divino, o que se aproxima mais da definição de espiritualidade apontada pelas autoras acima citadas.

Muitos entrevistados questionaram se experiência espiritual e/ou religiosa se referia a milagre. A pesquisadora respondeu que poderia ser, mas que seria qualquer outro tipo de experiência espiritual ou religiosa que eles já tiveram.

(A) Recuperação de saúde.

Professora: *quando você tá com um problema de saúde, você, eu, por exemplo, eu rezo, eu oro, peço a Deus e ali eu vejo que eu melhorei, então eu acho que é uma ajuda de Deus.*

P Sheila: *o que pede mesmo é saúde, aquela coisa, eu mesmo agora tive internado, acho que foi, a recuperação foi uma coisa, além dos acompanhamentos, foi uma coisa de Deus, que faz a gente se recuperar, não sei o que.*

M Mateus: *no meu caso, não um milagre, né, aconteceu do Mateus ficar muito doente com um ano e eu fiz promessa, né, eu tava até em viagem e por acaso eu deparei com a imagem de uma santa e eu fiz promessa e tal, né, milagre não sei, nunca mais teve nada.*

A Maria: *Olha, eu lembro muito do meu primeiro filho, quando eu tive o meu primeiro filho, (...) Ele teve um, quando tava com 1 ano e 8 meses, e ele teve uma febre muito grande e ele, que ele era muito esperto, e tudo, e nesse dia ele não conseguia nem ficar de pé, e na minha cabeça eu sentia que ele tava tendo alguma coisa de paralisia, alguma coisa assim, entendeu? E eu como já estava com a outra filha pequenininha, já tava com ela bem novinha, eu não pude ir ao hospital com ele e meu marido foi, de madrugada, eram 2 horas da manhã, ele levantou e foi com ele, porque a febre era muito grande, já tínhamos dado tudo quanto é medicamento e não parava a febre. E eu lembro que meu marido saiu bem, com ele, enrolou ele, saiu com ele, pegou um táxi, foi pro hospital e eu fiquei com a outra filha recém nascida, né, e quando ele saiu, eu senti que o meu filho tava com alguma coisa que ia paralisar ele. Aí eu ajoelhei, dei mamá a menininha, a minha outra filha, botei no bercinho, ajoelhei, eu sei que (seu marido) voltou era 5 horas da manhã eu tava de joelho, ainda, e quando ele chegou não tinha febre nenhuma e o médico não achou nada, nenhuma infecção, nada, nada, fez todos os exames e não achou nada e ele voltou sem febre. Então eu achei que isso aí foi Deus mesmo que fez a cura, entendeu?*

(B) Vivências na natureza.

M Marta: *Eu adoro banho de cachoeira (...) eu gosto de fechar o olho, de ouvir o barulho da água, de sentir mesmo que a água tá levando as angústias, então isso pra mim chega a ser mesmo uma experiência espiritual, religiosa eu não digo, mas espiritual eu acho que é. (...)Eu me sinto calma, eu me sinto em paz, eu visualizo as coisas que no dia a dia pra mim são muito ruins, eu visualizo que não é tão ruim assim, que a vida é muito boa, é muito melhor que aquele foco que às vezes você dá tanta importância, “ai, meu Deus, o dia foi cheio”, e tal. Nesses momentos, não, eu me sinto mais, talvez porque eu vejo mais de fora e “não é assim”, parece que eu volto inspirada e pronta pra outra, então eu gosto, vira e mexe eu gosto de ir.*

M Isabel: *pra mim as experiências espirituais que eu considero que tive foram as vivências que eu tive com natureza, com meditação, não são frequentes nem cotidianas como as dele, mas é algo que, são situações, são circunstâncias que me façam sentir conectada, confortável comigo mesma e de bem.*

P Isabel: *eu faço exercício, às vezes eu tô caminhando, fazendo a minha meditação, eu olho pro céu, vejo um gavião voando lá em cima e eu projeto minha consciência pro gavião, eu tenho sensação que eu vejo as coisas lá de cima, voando junto com ele, pra mim são experiências extranormalidade, né, você pegar conseguir colocar seu ponto de vista num outro lugar, num outro*

objeto, e a sensação de que você consegue ver, mais ou menos, você tá imaginando, mas você consegue ver outra... (...) eu tô caminhando de manhã, no Parque Olhos d'água, daí eu paro, olho pro céu, pras nuvens passando e vejo um gavião passando assim, daí eu, da mesma forma que eu já tô ali, consciente da minha consciência, sentindo a minha consciência separada do meu interesse imediato, do meu pensamento imediato, eu consigo projetá-la, tem horas que eu sinto meus pensamentos como se eles fossem bolhas de consciência, que não é só uma consciência, são várias que vão passando, elas aparecem e responde e vão estourando assim e somem e tal, então pra mim, eu tenho experiências espirituais todos os dias, assim, não é essas experiências, ahn, que levam as pessoas, sei lá, a se converter, talvez seja, mas não daquele jeito, é mais harmônico com o que eu acredito (...)

(C) Oração.

M Sheila: Nas orações, né, ele tava doente, foi à missa no domingo, ele saiu no sábado, agradecer a recuperação, então sempre nas orações pede pra família, paz, né, o mundo lá fora, essa violência que a gente vê, sempre tá pedindo paz, né, saúde, principalmente mais saúde.

A Maria: Já tive muito, viu? Em oração, fazer pedido a Deus e Ele atender mesmo, sabe, experiências com Deus, assim, coisa incrível.

P João: eu já tive experiências de ouvir Deus dar uma direção, orar por uma coisa e acontecer, de receber uma direção (...)

Professora: quando a gente faz oração, se sente bem, ali já é uma vivência espiritual (...)

Coordenadora: Ah, já tive muita, grupo de oração, que a gente participa, reza ali na frente do santíssimo.

(D) Diferença entre experiência espiritual e religiosa.

M Marta: Eu ligo muito a experiência religiosa com alguma religião, mesmo, né, não sei se meu conceito tá certo. Como não envolve nenhum ritual, ou nenhuma religião específica, aí eu considero mais uma coisa minha, mesmo, espiritual.

P João: (Experiência) Espiritual sim, religiosa, muitas, mas negativas, né? Então, eu sou cristão já há 23 anos, nasci fora do sistema e depois vim, nasci como, vim crer fora do sistema, do sistema religioso, eu não tinha uma igreja, até a palavra igreja é errado, não sei se você sabe, igreja hoje é um prédio, falar de igreja não tem nada a ver com prédio, igreja é pessoas, são vidas, se reúnem em volta de um nome, né, então de uns anos pra cá a gente aboliu totalmente a religião, isso não quer dizer que a gente não possa se relacionar com pessoas dentro, que são nossos irmãos, mas tão lá dentro. (...) a gente hoje, podemos até ir participar de alguma reunião, principalmente um culto, mas por algum aspecto, alguma necessidade, alguma coisa que nos chama a atenção, não porque a gente ali vai encontrar Deus, não, Deus nos vive diariamente, a gente convive, conversa com Ele, ora, busca direção, busca sabedoria.

A maioria dos entrevistados respondeu que já teve algum tipo de experiência espiritual e/ou religiosa. Foram relatados vários tipos de experiências espirituais e religiosas. M Marta e P João afirmaram haver uma diferença entre experiência espiritual e experiência religiosa. M Marta disse que somente teve experiência espiritual, enquanto P João afirmou que já experienciou os dois tipos. M Marta relaciona a experiência religiosa às instituições religiosas, a rituais, assim como P

João. Essas experiências pareceram ser bastante particulares, privadas, conforme James (1902/1997) afirma. O sentido pessoal (Vigotski 1934/2009a) dessas experiências pode ser identificado nas respostas dos entrevistados. Observamos, dessa forma, assim como Neubern (2010), que a construção do sentido subjetivo tem grande relevância para compreender a experiência do sagrado dos participantes da pesquisa.

Categoria 7: Religião

(A) Fenômeno cultural.

P Isabel: *pelas pessoas acabam tendo experiência que é mais harmônica no seu universo cultural, meu universo cultural, que acredita em Big Bang, buraco negro, essas coisas, é difícil cê pegar e acreditar num Deus que fica sentado num trono, com a barba comprida, pra mim, a virgindade de Maria é totalmente desnecessária, pra que esse detalhe na história, pra que, não tem como eles terem observado, não tem como ter relatado, quem escreveu isso, é tudo imaginação, né, então porque eu vou ficar ensinando isso pra minha filha, tem coisa que não resiste ao porque, à crítica, não tem como (...)*

P Mateus: *A questão do meio que a gente vive, o Brasil é um país católico, eu acho que é um país até que a religião faz parte da cultura, então assim, é uma questão assim, é natural você ter uma religião, diferente de um país que não tem sua própria religião, a gente tem a família.*

P Marta: *Pra mim, as religiões são folclore (...) É um folclore, cada um tem sua cultura, é bem cultural.*

(B) Socialização.

P Mateus: *(...) trazer uma socialização, às vezes você vai participar de uma, de um encontro religioso, você vai conhecer outras pessoas, então além das questões morais tem a parte social que é um lubrificante para você, como o ser humano vive melhor em sociedade, eu acho que a religião tem um papel importante para melhorar as relações sociais.*

M Isabel: *É, pensando nisso, essas duas semanas eu tava refletindo bastante e tomando mentalmente uma decisão que o lado importante da religião é essa conexão social (...)*

P Isabel: *você faz várias coisas quando você vai num culto, né, você vai encontra seus amigos, você vai num momento espiritual, tem um momento social, você presta contas pra sociedade, com aquilo você cumpre várias funções (...)*

(C) Críticas a instituições religiosas.

P Sheila: *E religião, não é aquela, como dizem no nosso coisa, beato, mesmo, de tá sempre ali, talvez seja até pouco o que a gente faz, né, mas aí a gente se limita e tem umas coisas que a gente acredita, que não acredita. Dízimo na igreja católica, dízimo não é (não entendi) de alguma forma você participar da igreja, se doar para algum tipo de trabalho, uma pastoral, visitar alguém de vez em quando, um trabalho voluntário, uma doação, não de tá dando contribuição mensal, aquela obrigação, eu não gosto de obrigação, pra mim tem que ser uma coisa (...) Que você vai dando, voluntária, sem ser obrigado a fazer nada.*

P João: *você não tem condição de ser livre dentro de uma instituição, eu fiz parte de uma instituição muitos anos, não tem como. (...) Você era manipulado, de uma forma ou de outra, seja num nível ou noutra, há uma forma de manipulação e de controle, ah, um exemplo, dizimo, se você não der dizimo você é infiel. Onde é que tem isso na Bíblia, no Novo Testamento? Você tá me entendendo? Quer dizer, traz um fardo, você passa a ser manipulado a fazer aquilo em nome de Deus e em nome daquilo, que são as armas mais poderosas do mundo, a Bíblia e Deus, a Bíblia diz isso aqui, ó, senão Deus vai te castigar, tá vendo como é uma arma poderosa?*

M Marta: *Eu acho que o catolicismo e algumas religiões rotulam muito umas atitudes da pessoa, que é da pessoa, a pessoa é pessoa, ela erra, mas ela também acerta, aí é por isso que eu fui me afastando e comecei a ler sobre o budismo, e por achar que é mais espiritual e menos rotulador (...)*

P Marta: *Eu não acredito muito na religiosidade, pra mim é um folclore, sabe? Pra mim, as religiões são folclore.*

M Isabel: *eu detesto essa ideia do temor a Deus que o cristianismo, quer dizer, não é o cristianismo, é o catolicismo que traz. (...). É, eu me preocupo um pouco mais por isso porque como eu vim de uma família extremamente católica e do interior do Ceará, é, eu sofri muito quando eu era criança, estudei em escola de freira (risos), mas porque eu sempre fui uma criança muito crítica, então essa ideia de religião nunca eu consegui filtrar, nunca aceitei, tinha pavor a ir pra igreja, pra mim era uma obrigação insuportável (risos), eu tinha medo dos santos porque eu não gostava daquela imagem dos santos ensangüentado, Cristo na cruz e todo santo martirizado, o outro amarrado no tronco com flecha (risos), então, aquilo tudo me assustava e a sensação que me transmitia é que pra você ser bom você vai ter que sofrer, você vai ter que passar por algum martírio, que a vida era um martírio, então isso era pesado demais pra mim. E também outra coisa era a hipocrisia das pessoas, o que se pregava dentro da religião era muito diferente do que as pessoas praticavam, né, então essa divergência aí nunca me fez crer a fundo (...)*

P Isabel: *pra mim, religião não tem nenhum papel de ensinar valor moral, não é pra isso que ela serve, ela serve pra você procurar sua felicidade, sua sensação de integração como pessoa, mas ela faz isso, mesmo a minha religiosidade, que não é uma religiosidade dogmática e tudo o mais. (...) quando eu fico pensando na Isabel, eu fico sempre pensando nesse equilíbrio aí, eu não quero que ela se iluda e caia num caminho de obscurantismo, porque eu acho que a religião pode te levar pra ele, que é a religião moralista, que é repressora, que fica acreditando em explicações simples a respeito do mundo e tudo mais.*

Então, muitos entrevistados enfatizaram os aspectos sociais e culturais da religião. As críticas às instituições religiosas demonstraram a insatisfação quanto ao caráter obrigatório (P Sheila e M Isabel), rotulador (M Marta), repressor, moralizante (P Isabel) dessas instituições. Observamos, nos relatos de alguns dos entrevistados, como P João, M Marta, P Marta, M Isabel, suas definições de religião como práticas e crenças compartilhadas em uma instituição religiosa, como vimos na definição de religiosidade em Faria e Seidl (2005), e suas críticas a isso, e não como o sentido de se religar a Deus, como coloca Silveira (2008). Já P Isabel parece conceber o termo “religiosidade” além das práticas em uma instituição religiosa, mas como uma vivência pessoal com o sagrado, mais próxima à definição de espiritualidade apontada pelas autoras.

Categoria 8: Ensino Religioso nas Escolas

N: *E vocês conversam com os alunos sobre Deus?*

Professora: *Não, eu, em sala de aula, não.*

Coordenadora: *Não, muito pouco, a gente tem essa preocupação, né, de respeitar a liberdade, e os meninos eles aprendem numa facilidade, nessa idade, a professora tem um poder muito grande sobre o que ela fala com a criança, tem mãe que diz “poxa, o menino não come lá em casa, chega aqui a professora pede pra comer, ele come”, né, então (...) não que eu não queira, eu tinha vontade de falar mais, sabe, dar até uma catequizada, mas (fala interrompida.)*

Professora: *Depende da turma também, por exemplo, eu faço uma pesquisa primeiro, eu tive uma turma que todos eram ou católicos ou evangélicos, não tinha nenhum de outra religião ou ateu, uma turma que eu já tive em outros anos, então nessa turma eu já podia falar mais de Deus, eu trazia, falava mais, tudo, mais na época da Páscoa também que a gente falava.*

N: *Isso na outra escola?*

Professora: *Em outra escola, nessa turma, eu já fiz pesquisa, já tem religiões diversas, já tem família ateu, então aí eu prefiro não falar, aí pra deixar por conta da família.*

(...)

Professora: *É um pouco difícil porque a gente traz um pouco de valores religiosos pessoais, quando você vem pro trabalho você tem que fazer de tudo pra não expor pras crianças, porque a gente tem que respeitar os valores que tá vindo da família, aí é um pouquinho complicado porque é difícil você se abster totalmente na hora de entrar em sala de aula, a gente faz o máximo possível mesmo. Que pode ter família que não é cristã, os evangélicos não acreditam em santo, então a gente não pode falar de nenhum santo que fez alguma coisa porque os evangélicos não acreditam, aí se for uma religião que não acredita em Jesus, que seja uma religião não cristã também a gente tem que respeitar, então, e por ser escola laica o melhor é não falar sobre prática religiosa.*

(...)

Professora: *Eu até acho assim que o fato do governo em si não trabalhar religiosidade, né, como uma disciplina, né, eu acho que às vezes falta um pouco pras crianças essa questão de valores, porque como você não trabalha religião, não é toda escola, aqui a gente trabalha os valores, mas pode ter casos que fique muito em aberto e não seja trabalhado nada, nem cristianismo, nem Deus, nem os valores, então eu acho que às vezes falta um pouco, que tivesse a disciplina pra trabalhar mesmo os valores, o amor ao próximo, a gente sabe que Jesus ensinou o amor ao próximo, então se a gente pudesse falar mais de Jesus, trazer os ensinamentos que ele trouxe, poderia abrir um pouco a mente das crianças para esse lado do amor ao próximo e diminuir um pouco a violência, porque às vezes a falta de uma religião, ou de valores ou a falta da família conversar essas coisas em casa pode levar pro lado da violência, né, eu acho que deixa muito em aberto, pode ser que não seja trabalhado nada.*

(...)

Coordenadora: (...) *Eu sou a favor de se ter (ensino religioso nas escolas), sim, não sei como seria, em um credo ou outro, saindo daqui, que a Escola Classe, o primeiro ano do ensino fundamental tivesse um, uma coisa com relação para não ficar solta.*

Professora- *É, uma educação religiosa, mas que não se ponha uma religião em si, pode até os adolescentes fazer um estudo de várias religiões, né, de vários valores que elas trazem, mas eu acho que deveria ter sim educação religiosa, sem um religião ao certo, abrangendo todas, abrangendo mais a questão de valores humanos mesmo, cidadania.*

P Isabel: (...) *eu também não gosto da ideia de um Deus masculino, que chamam de papai do céu aqui na escola, eu acho que a escola não tem nenhum papel, a escola pública não devia ter nenhum papel ensinando a rezar antes de entrar na sala de aula, o Estado é laico, aqui vem pessoas de todas as religiões, eles não deviam tá promovendo uma delas aqui.*

Percebemos, nos trechos das entrevistas acima, uma crítica da Professora à falta de regulamentação do Governo sobre o ensino religioso nas escolas de educação infantil. Há uma contradição em sua fala, pois em um momento ela afirma que não se deve conversar com os alunos na escola sobre práticas religiosas, e, em outro momento, diz que gostaria de falar sobre Jesus para os alunos, o que demonstra que ela não é neutra, tem seus posicionamentos, mas não deve fazer doutrinação. Destacamos, também, sua investigação sobre como as crianças são educadas em casa. Porém, a Professora não questiona diretamente à criança o que ela pensa também, o que parece expressar a visão apontada por Andrade (1998), Castro (2001) e Pulino (2008d) da criança vista como um ainda-não, incapaz de ter suas próprias opiniões, concepções, uma tábula rasa a ser preenchida pelos ensinamentos unilaterais dos adultos com quem convive.

Esta visão também é evidenciada quando a Professora declara que falar de Jesus poderia *abrir um pouco a mente das crianças*, o que parece demonstrar sua opinião de que são os adultos que ensinam, unilateralmente, os valores e a religião às crianças, sem a participação ativa delas nesse processo.

A Coordenadora também se contradiz ao afirmar que não conversa com os alunos sobre Deus para garantir a liberdade religiosa, mas diz que gostaria de poder “catequizar” as crianças, o que denota a forte influência do cristianismo nas práticas religiosas realizadas na escola, conforme os estudos de Diniz e Lionço (2010a; 2010b).

P Isabel tem um posicionamento diferente ao da Professora e da Coordenadora em relação ao ensino religioso nas escolas públicas. Para ele, essas instituições não devem ter nenhum tipo de prática religiosa, pelo Estado ser laico. P Isabel relata, entretanto, que a escola em que foi realizada nossa pesquisa possui práticas religiosas com ênfase no cristianismo, conforme também afirmam Diniz e Lionço (2010a; 2010b). Estas práticas da escola contrariam as orientações da LDB apontadas por Silveira (2008), pois não observamos nessas práticas condutas que promovam a liberdade e a diversidade religiosas, mas apenas a promoção das religiões cristãs.

Destacamos, também, na fala de P Isabel, sua crítica ao gênero masculino de Deus, expressa pela expressão “papai do céu”, nas orações com os alunos na escola. O emprego do gênero masculino de Deus nas orações com as crianças na escola também pode ser decorrente da grande influência da tradição cristã nessa instituição, que utiliza essa palavra dessa forma, como apontam Diniz e Lionço (2010a; 2010b).

Análise das Etapas da Conversação Individual com as Crianças

Etapa 1: Completar História “O que aconteceu com o cachorrinho?”

Categoria 1: Morreu.

Das oito crianças, apenas duas disseram que o cachorrinho havia morrido.

João: *Ele morreu (...) porque ele era pequenininho!*

Lucas: *Ele morreu com o gato, roubou, não, dinossauro, pode ser, o dinossauro mordeu ele, também teve dinossauro dentro do lobo. (...) O anjo fez ele sobreviver de novo. (...) o anjo teve poder, o poder do Deus! (...) O Deus deu o poder pro anjo. (...) Aconteceu que virou Chapeuzinho Vermelho, virou uma floresta pra vovozinha.*

Das duas crianças, apenas Lucas relacionou a morte do cachorrinho com Deus. Ele pareceu se remeter à questão da ressurreição de Cristo quando afirmou que o cachorrinho tinha sobrevivido novamente.

A característica de fabulação do pensamento sincrético infantil proposta por Wallon (1945/1989) que, como vimos anteriormente, se refere à imaginação, à ilusão, à tradução fantasista da impressão que a criança tem das coisas, de forma lúdica, sob o aspecto de fábulas, se fez presente no relato de Lucas. O menino criou uma história bastante imaginativa e fantasiosa, em que o dinossauro estava dentro do lobo, o cachorrinho virou Chapeuzinho Vermelho e uma floresta para a vovozinha.

Categoria 2: Machucado.

Marcos: *O outro machucou ele.*

Maria: *Que ele quebrou a patinha.*

Etapa 2: Brincadeira de Pensar- “Deus”

Categoria 1: Lugar.

João: *Deus? É no céu!*

Lucas: *Deus está no coração da gente!*

Categoria 2: Pessoa.

João: *Deus é uma pessoa que cura a gente de doença.*

Marcos: *Deus é pai de Jesus.*

Categoria 3: Oração.

Mateus: *Deus é uma coisa (...) antes de dormir, depois que já rezou, tem que rezar outra palavra assim, eu rezo na minha casa do jeito que minha mãe e meu pai rezam e eu nunca me esqueço e eu consigo ler o que tá escrito, a palavra do anjo que tá no meu travesseirinho pequenininho.*

Observamos nas falas das crianças algumas definições de Deus antropomórfico (Piaget, 1926/1975), como disseram João e Marcos. Mateus relacionou Deus à prática religiosa que compartilha com seus pais em casa, a oração. Ele enfatizou que reza da mesma forma que seus pais rezam, o que denota a importância do meio em que a criança vive para a constituição de suas concepções e se relaciona com a concepção de Vigotski (1934/2009a).

Nesta etapa, observamos que muitas crianças respondiam após a palavra falada pela pesquisadora a primeira letra com a qual começava a palavra dita por ela, por exemplo, quando a pesquisadora dizia “Deus”, a criança respondia “d”. Isto provavelmente aconteceu devido às crianças participantes do estudo estarem sendo alfabetizadas e aprendendo as letras do alfabeto. A pesquisadora, em sua observação das crianças em sala de aula, percebeu que a professora fazia um exercício com as crianças pedindo para elas falarem a letra com que começavam certas palavras, o que pode ter contribuído para as respostas das crianças também.

Etapa 3: Experimento Caixa de Lápis de Cor

Das oito crianças, sete responderam que o cachorrinho não saberia que a caixa de lápis de cor estava vazia. Apenas Sheila respondeu que ele saberia.

Ao serem perguntadas se seu pai saberia que a caixa de lápis de cor estava vazia, duas crianças afirmaram que sim (Maria e Sheila). As demais responderam que não.

Isabel e Sheila responderam que Deus não saberia que a caixa de lápis de cor estava vazia. Sheila explicou o porquê de sua resposta:

Sheila: Não. (...) Ele pensaria que tem muito lápis. (...) Porque Ele tá lá no céu.

Sheila respondeu que seu pai saberia que a caixa de lápis de cor estava vazia e que Deus não saberia. Isto representa a deificação do pai, relatada por Piaget (1926/1975), em que a criança atribui características divinas a seu pai. Nesse caso, a menina relatou que seu pai seria onisciente e saberia que a caixa de lápis estava vazia. O que é interessante é que, para ela, seu pai sabe mais do que Deus e Deus seria, como o autor também coloca, um homem como os outros, mas que sabe menos do que seu pai.

As outras crianças responderam que Deus saberia que a caixa de lápis de cor estava vazia.

Mateus: Sim, Ele ia saber, Ele é Deus, Ele é Jesus. (...) Porque Ele é um Deus, vive no céu, Ele é um anjo. (...) É, quando a gente passa dentro dele nem bate nele, Ele é sabe de que, Ele é só de água, é de água flutuante, ué!

Marta: Porque Ele já tá morto!

Marcos: Hum, porque Ele tá em todo lugar!

João: *É porque Ele tirou as coisas daí dentro.*

Lucas: *Porque o Deus é invisível. (...) Ele ia entrar aqui.*

N: *Ele ia entrar aqui dentro da caixa de lápis? Como Ele ia fazer isso?*

Lucas: *É, Ele ia chamar o filho dEle.*

N: *Ele ia chamar o filho dEle? E quem é o filho dEle?*

Lucas: *Uma pessoa, sabe, quando a pessoa morre, o Deus transforma invisível.*

N: *Ah, quando a pessoa morre, Deus transforma a pessoa em invisível? Ah, entendi, e aí?*

Lucas: *Aí o filho ia entrar aí.*

N: *Ah, era o filho de Deus que ia entrar aqui na caixa de lápis, e aí?*

Lucas: *Ele falava que não teve.*

Observamos, de acordo com as respostas da maioria das crianças nesse experimento, que elas concebem Deus como um agente não-humano, pois enquanto o cachorrinho e seu pai não saberiam que a caixa de lápis de cor estava vazia, Deus saberia. Isso nos remete aos estudos de Barrett, Richert e Driesenga (2001), que conduziram experimentos nos quais nos baseamos para conduzir o nosso, cujos resultados apontaram as concepções de Deus como agente não-humano por crianças de 2 a 8 anos.

Etapa 4: Desenho de Deus

Das oito crianças que participaram da conversação na pesquisa, sete fizeram apenas um desenho. Apenas João fez dois desenhos, um em cada verso da folha (ver ANEXO J e ANEXO K).

Categoria 1: Deus antropomórfico.

(A) Punitivo.

Desenho de Sheila (Ver ANEXO O)

N: *Ah, e Deus, como Ele tá?*

Sheila: *Ele tá em cima do arco-íris.*

N: *Hum, e o que Ele tá fazendo em cima do arco-íris?*

Sheila: *Vendo as pessoas que não tá obedecendo.*

N: *Ah é, Ele vê as pessoas que não tão obedecendo?*

Sheila: *E Ele fica bravo.*

N: *Fica bravo?*

Sheila: *Uhum.*

N: *E aí?*

Sheila: *E Ele olha (...) Papai do céu fica bravo e fica obedecendo.*

N: *Ele olha pra quem?*

Sheila: *Pra cima quando tá o papai do céu bravo e agora ele obedece e Papai do céu fica feliz.*

Desenho de Lucas (Ver ANEXO R)

Lucas: *Ele tava com chapéu pra se esconder.*

N: *Ah, porque os amigos iam achar feio, é?*

Lucas: *É, o cabelo dele era colorido.*

N: *Ah, o cabelo dele era colorido? Por quê?*

Lucas: *Porque o pai mandou ele comprar ovo e ele não comprou, e o pai transformou ele em cabelo colorido.*

N: *Ah, foi o pai dele que transformou o cabelo dele colorido?*

Lucas: *Foi.*

N: *E quem que é o pai dele?*

Lucas: *O Deus.*

Identificamos, nos relatos de Sheila e de Lucas, a atribuição a Deus da característica de punitivo, que pune a criança quando ela faz algo errado, semelhante às respostas dadas pelas crianças entrevistadas por Piaget (1932/1977), como SCA (7 anos) “Quando fazemos algo, Deus nos pune” (p. 219) e SE (6 anos e 6 meses) “Talvez Deus tenha visto e ralhou, provocando o trovão” (p.222), ou seja, concepções de que Deus pune quem age de modo errado. Também observamos, na resposta de Sheila, que ela atribui a Deus qualidades humanas, como ficar bravo quando as pessoas não estão obedecendo e feliz quando elas obedecem.

(B) Consumo.

Desenho de Marta (Ver ANEXO M)

Marta: *É, lá no Deus tem uma loja, um monte de lojas, sapataria, aí vai lá buscar, comprar, aí pede um ônibus.*

(...)

Marta: *Era uma vez o lindo Deus na nuvem, Ele conheceu uma casa e comprou. Aí a TV era muito legal, tinha um negócio de desligar, mas não precisava do controle, o controle só era pra mudar de, de, o que mesmo? De?*

N: *O controle...*

Marta: *É só pra mudar a TV. Aí (...) um sofá, porque ele não sabia que tinha um sofá ali, ele não pediu um sofá, aí ele sentou, botou, ficou olhando pra janela, alguém fez um coraçãozinho, a borboleta (...), a luvem (nuvem) olhando pra, todo mundo olhando pra ele e fim!*

A partir desses trechos da conversação com Marta, podemos perceber nela uma concepção de Deus antropomórfica, como vimos nos estudos de Piaget (1926/1975), caracterizada pelo consumo de bens materiais, na qual Ele é uma pessoa, que faz compras, que comprou uma casa, que assiste televisão sentado em um sofá.

(C) Vestimentas e cabelo.

Desenho de João 1 (Ver ANEXO J)

João: *Isso aqui é uma roupa.*

N: *É uma roupa? De quem?*

João: *Do Deus.*

(...)

João: *Não, mas é porque ficou uma roupa feia, tem que fazer outra.*

N: *Ah tá.*

João: *Olha aqui!*

N: *O que?*

João: *Uma roupa.*

N: *Que linda!*

João: *Só que era pintada de verde com amarelo e com laranja, aqui o amarelo.*

Desenho de Maria (Ver ANEXO L)

N: *Deus? Deus é esse aqui?*

Maria: *É.*

N: *Hum, como é que ele é? Ele tem o cabelo grande, que eu tô vendo, que mais?*

Maria: *E o corpo.*

N: *E o corpo? Ele tem um corpo? Como é que é o corpo dele?*

Maria: *Hum, uma camiseta e uma calça.*

N: *Ah, ele usa uma camiseta e uma calça? É mesmo? E como é que é essa roupa dele?*

Maria: *Hum.*

N: *Tem alguma cor?*

Maria: *Tem, uma, a camiseta marrom e a calça azul.*

N: *Ah, a camiseta marrom e a calça azul? Hum, e que mais? E ele usa o cabelo como?*

Maria: *Solto.*

N: *Solto, assim? E o cabelo dele é grande ou pequeno?*

Maria: *Grande.*

(D) Cor da pele.

Desenho de Lucas (Ver ANEXO R)

Lucas: *O papai (Deus) era negro.*

Desenho de Marta (Ver ANEXO M)

Marta: *Ai, cadê o cor de pele?*

N: *Cor de pele?*

Marta: *O braço também é rapidinho de pintar.*

N: *Ah é? Por quê?*

Marta: *Uai, porque é dos pequenos.*

N: *Ah, são pequenos, né? (pausa) Essa cor é que cor?*

Marta: *De pele.*

N: *Ah, cor de pele!*

Marta: *Porque não tem igual à nossa, também pode ser preto.*

N: *Também podia ser preto? Ah tá.*

Marta: *Porque tem pessoa diferente.*

N: *Isso, muito bem! E Deus é de que cor?*

Marta: *Branco.*

(E) Pai.

Desenho de Lucas (Ver ANEXO R)

N: *Ah, foi o pai dele que transformou o cabelo dele colorido?*

Lucas: *Foi.*

N: *E quem que é o pai dele?*

Lucas: *O Deus.*

Desenho de Marta (Ver ANEXO M)

Marta: *Eu vou fazer o pai, porque a mãe e o filho tá numa viagem.*

N: *Quem que é o pai?*

Marta: *Esse daqui.*

N: *Mas ele é quem?*

Marta: *Deus.*

Desenho de Sheila (Ver ANEXO O)

N: *Quem é ele?*

Sheila: *O...papai do céu!*

Os relatos das crianças acerca de seus desenhos de Deus demonstram suas concepções de Deus antropomórfico, com ênfase nas características físicas, como cabelo comprido, usar roupas, ser do sexo masculino, como também apontam Delval e Murià Vila (2008) em sua pesquisa com crianças. Esses autores relacionam essas concepções ao fato de que em muitas tradições religiosas a imagem de Deus está muito carregada de traços antropomórficos, como na tradição judaico-cristã, a qual diz que Deus criou o homem à sua imagem e semelhança e por isso Deus e o homem se parecem de vários modos.

Categoria 2: Jesus.

Desenho de Isabel (Ver ANEXO N)

Isabel: *Uma casinha de Jesus.*

N: *Ah, é a casinha de Jesus? E quem é que tá aqui dentro da casinha?*

Isabel: *Jesus.*

Desenho de João 1 (Ver ANEXO J)

N: *(...) e esse aqui, quem é, João?*

João: *Jesus, mas deu errado, tenho que fazer outro, qual é a letra? Começa com a letra "Jesus", começa com a letra "J"?*

Desenho de Marcos (Ver ANEXO P)

Marcos: *Eu vou fazer o desenho de Jesus, eu vou fazer um desenho bem legal, não precisa pintar não, né?*

(...)

N: *E quem que é Jesus?*

Marcos: *Filho de Deus!*

(A) Diferenças e semelhanças entre Jesus e Deus.

Desenho de Mateus (Ver ANEXO Q)

Mateus: (...) *o Jesus aqui nesse coisa é o coisinha dele aqui.*

N: *Esse que é Jesus e esse aqui é o que que você falou?*

Mateus: *Isso daqui é a mesa e isso é a comida dele.*

N: *Ah, é a comida dele, é um ovo? Ah, e ele gosta de comer ovo?*

Mateus: *Eu acho que gosta, eu acho que Ele come de tudo.*

N: *Ele come de tudo?*

Mateus: *Eu acho que Ele é Deus, gosta de tudo.*

N: *Ah, Deus gosta de tudo, é?*

Mateus: *É, Ele é o Deus, Ele quem criou a gente, as comidas, o Deus criou a comida, criou uma árvore que dá pé de verdura, de coisa, entendeu?*

N: *Ah, então foi Deus que criou, então?*

Mateus: *É.*

N: *Ah, entendi. E aqui é uma mesa, né?*

Mateus: *É.*

N: *E esse aqui é Jesus?*

Mateus: *É.*

N: *E Deus?*

(Mateus começa a desenhar e parece um pouco irritado, impaciente)

Mateus: *Tá vendo? O Deus vive nesse céu, aí Ele morreu por causa de uma cruz e (...) muito antes Jesus na cruz e o outro que vive no céu.*

N: *Ah, então tem dois Deus, é isso, tem um que vive no céu...*

Mateus: *E outro que morreu que tá na cruz.*

N: *Ah, entendi, e qual que é o que morreu que tá na cruz?*

Mateus: *Esse.*

N: *Esse aqui? Quem que é ele?*

Mateus: *Jesus.*

Sobre a relação entre Deus e Jesus, observamos que muitas crianças, ao serem solicitadas para desenhar Deus, disseram que iriam desenhar Jesus, o que parece demonstrar que, para elas, Jesus e Deus são sinônimos. A maioria das crianças não comentou sobre as diferenças e semelhanças entre Deus e Jesus. Mateus foi o que mais falou sobre isso, explicando que tanto Jesus como Deus são Deus, porém, são diferentes.

Categoria 3: Criador.

Desenho de Mateus (Ver ANEXO Q)

Mateus: *É, Ele é o Deus, Ele quem criou a gente, as comidas, o Deus criou a comida, criou uma árvore que dá pé de verdura, de coisa, entendeu?*

Observamos, neste trecho da conversação com Mateus, o artificialismo, que é “a crença que as coisas foram construídas pelo homem ou por uma atividade divina operando do mesmo modo que a fabricação humana” (Piaget, 1964/1984, p. 32). O menino atribui a Deus a fabricação das comidas, das árvores, das pessoas. Percebemos a utilização do artigo definido masculino “o” antes da palavra “Deus” em muitas falas de várias crianças que participaram da nossa conversação,

o que denota sua concepção de que Deus é do gênero masculino. Esta atribuição do gênero masculino a Deus provavelmente se dá, como afirmam Delval e Murià Vila (2008), pelo contexto social em que as crianças vivem, especificamente pela cultura judaico-cristã, a qual define Deus com aspectos antropomórficos, como ser do gênero masculino.

Categoria 4: Céu.

(A) Lugar onde está/ para onde vai Deus/ Jesus.

Desenho de Isabel (Ver ANEXO N)

N: *Isabel, e o que é esse aqui?*

Isabel: *Jesus.*

N: *É Jesus? Ele tá aqui e aqui? Tá nos 2 lugares? E o que que ele tá fazendo aqui?*

Isabel: (...) *quando ele morreu.*

N: *É quando ele morreu? Ele morreu, é? E ele morreu porque, você sabe?*

Isabel: *(Fazendo que não com a cabeça).*

N: *Aí quando ele morreu ele foi aqui pra cima, é? E pra onde que ele foi?*

Isabel: *Pro céu.*

Desenho de Lucas (Ver ANEXO R)

Lucas: *É, o papai (Deus) tava descansando lá no céu (...)*

Desenho de Sheila (Ver ANEXO O)

Sheila: *Porque Ele (Deus) mora lá no céu.*

Desenho de Mateus (Ver ANEXO Q)

Mateus: *Tá vendo? O Deus vive nesse céu (...)*

Desenho de Maria (Ver ANEXO L)

Maria: *Não, Ele (Deus) tava no céu.*

Desenho de Marta (Ver ANEXO M)

Marta: *É, e a mãe e o filho viajando, porque se fosse 3, aí ia ser muito caro.*

N: *Ah, entendi, aí ele ficou em casa, é? Ah tá, e a mãe e o filho foram pra onde, hein?*

Marta: *Pro, pra Amazônia.*

N: *Pra Amazônia? Que legal! E o pai (Deus) ficou aonde?*

Marta: *No céu.*

(B) Relação entre o céu meteorológico e o céu divino.

Desenho de Sheila (Ver ANEXO O)

N: *Sheila, o que é que você desenhou? Me conta!*

Sheila: *Sol, uma nuvem, Papai do céu e o arco-íris.*

N: *Hum, então esse aqui é o Papai do céu?*

Sheila: *Uhum.*
 N: *Ah, e como é que Ele tá, Ele tá em cima do arco-íris?*
 Sheila: *Uhum.*
 N: *Por quê?*
 Sheila: *Porque Ele mora lá no céu.*
 N: *Ah, e o arco-íris fica lá perto?*
 Sheila: *Uhum.*

Desenho de Lucas (Ver ANEXO R)

Lucas: *É, o papai (Deus) tava descansando lá no céu (...) papai que era o Deus, Ele tava na nuvem dormindo.*

Desenho de Isabel (Ver ANEXO N)

N: *Aí quando ele morreu ele foi aqui pra cima, é? E pra onde que ele foi?*
 Isabel: *Pro céu.*
 N: *Ah, ele foi pro céu, e onde que está o céu? Aqui? Que que é isso aqui?*
 Isabel: *Nuvem.*
 N: *Ah, nas nuvens. Então o céu fica nas nuvens, é? Ah, e Jesus foi pra onde?*
 Isabel: *Não sei.*
 N: *Ele foi pra cá? E aqui é aonde?*
 Isabel: *O céu.*

Desenho de Maria (Ver ANEXO L)

Maria: *Não, ele tava no céu.*
 N: *Ah, aqui ele já tava no céu? Ah, entendi, por isso que ele tá perto do sol?*
 Maria: *É.*
 N: *Ah tá, porque o sol fica no céu? É? Hum, entendi.*

Desenho de Marta (Ver ANEXO M)

Marta: *Pode fazer uma "ludem" (nuvem) lá no céu?*
 N: *Pode, pode fazer o que você quiser.*
 Marta: *Aí eu vou fazer outra ludem lá em cima dele, o sol.*
 N: *Ai, que legal, deixa eu ver então você fazer.*
 Marta: *A ludem enorme!*
 N: *Enorme? Deixa eu ver!*
 Marta: *Tá ficando até aqui. Pra Ele (Deus) caber!*
 N: *Ah tá, porque Ele é grande, é?*
 Marta: *(risos) A ludem vai ficar branca.*

Desenho de Mateus (Ver ANEXO Q)

Mateus: *Tá vendo? O Deus vive nesse céu.*

Os relatos das crianças demonstram o caráter sincrético do seu pensamento, manifestado por sua dificuldade em separar o conceito de céu meteorológico (nuvens, arco-íris, sol) do conceito

de céu divino (onde mora Deus). Para elas, ambos são sinônimos, Deus mora no céu meteorológico. Esta confusão foi relatada por Wallon (1945/1989), que observa que os adultos, inclusive, utilizam esse mesmo termo para denominar tanto o céu meteorológico quanto o céu divino. Pode-se analisar, então, que essa confusão é estimulada pelos adultos, por também ocorrer neles, pois muitas vezes Deus é representado em histórias infantis escritas por adultos e em pinturas feitas por eles, como uma pessoa que mora nas nuvens, no céu meteorológico.

Categoria 5: Cruz.

Desenho de Isabel (Ver ANEXO N)

N: *Aqui é uma casinha? E o que que é esse aqui?*

Isabel: *Um "X". (referindo-se à cruz)*

N: *Um "X"?*

Isabel: *Um "X" assim.*

N: *É? Ah, e o que quer dizer esse "X"?*

Isabel: *Uma casinha de Jesus.*

Desenho de Marcos (Ver ANEXO P)

Marcos: *A cruz!*

N: *A cruz?*

Marcos: *Jesus morreu na cruz.*

N: *É mesmo, Jesus morreu na cruz? E como foi isso?*

Marcos: *Nem sei, é porque ele fez pra gente!*

N: *Ele fez pra gente? O que?*

Marcos: *Morrer na cruz!*

N: *Ah é? Como assim?*

Marcos: *Jesus, eu já fui na e vi Jesus na cruz!*

N: *Ah, você já viu Jesus na cruz? Aonde?*

Marcos: *Ué, na igreja!*

Desenho de Maria (Ver ANEXO L)

N: *(...) Você acha que ele pisa na grama?*

Maria: *Antes dele ser morto na cruz, não.*

N: *Como é que é? Antes dele ser morto na cruz?*

Maria: *Não, antes dele não ser pregado na cruz, ele pisava, mas não pisa mais.*

Desenho de Mateus (Ver ANEXO Q)

Mateus: *Tá vendo? O Deus vive nesse céu, aí Ele morreu por causa de uma cruz e (...) muito antes Jesus na cruz e o outro que vive no céu.*

Percebemos que Isabel chamou o objeto cruz de "X". Isso ocorreu provavelmente porque seus pais não são cristãos, a mãe se define como agnóstica e o pai não tem religião, e, talvez por isso, o contato que ela tem com o Cristianismo é mais indireto e não muito frequente, através de tias e da escola. Assim, ela nomeou este objeto com a letra que achou mais próxima do formato da

cruz, o “X”. Ela também pode ter relacionado com essa letra por estar na fase de alfabetização-letramento e estar aprendendo as letras do alfabeto. Já as outras crianças provavelmente nomearam o objeto “cruz” por terem contato mais frequente com os rituais e objetos utilizados pelo Cristianismo. Isso denota o caráter sócio-histórico-cultural que o objeto representa, como apontam Rodríguez (2009) e Rodríguez e Moro (2002), que colocam que as crianças entram em contato com os significados públicos dos objetos compartilhados pelos adultos desde seu nascimento.

Categoria 6: Anjo.

Desenho de Lucas (Ver ANEXO R)

Lucas: *É, o papai tava descansando lá no céu, só que o papai teve asa, Ele vai nascer a asa, papai é um anjo.*

N: *Ah, o papai é um anjo?*

Lucas: *É, a mamãe, quer dizer, que era um anjo, o papai que era o Deus, Ele tava na nuvem dormindo.*

Desenho de Maria (Ver ANEXO L)

N: *(...) E ele (Deus) tá sozinho lá no céu?*

Maria: *Com um anjo.*

Desenho de Mateus (Ver ANEXO Q)

Mateus: *É, mas só vou, aí, deixa eu fazer, vou fazer o anjo, ele é (...) e as asinhas.*

N: *Ah, esse aqui é quem?*

Mateus: *Jesus que mora no céu.*

N: *E você falou que é um anjo?*

Mateus: *É.*

N: *Então Jesus que mora no céu é um anjo?*

Mateus: *É.*

As falas e os desenhos das crianças dessa pesquisa demonstraram concepções antropomórficas de Deus, semelhantes às concepções das crianças entrevistadas na pesquisa de Delval e Murià Vila (2008), como Ele ser do sexo masculino, ter cabelo comprido, viver no céu com os anjos. Conforme esses autores, essas concepções são semelhantes às ensinadas pelas tradições religiosas cristãs, demonstrando que as crianças dessa idade adotam as ideias transmitidas pela cultura da qual participam, adaptando-as à capacidade de compreensão de sua idade.

Análise da conversação coletiva com as crianças

O desenho coletivo das crianças se encontra no ANEXO S.

Categoria 1: Concepções de Deus

(A) Criador.

Maria: *Deus também criou a gente.*

Maria: *Deus criou o sol e a nuvem e as flores e a árvore.*

Lucas: *Deus criou a Terra. (...) Deus criou todo mundo.*

(B) Jesus.

Maria: *Jesus morreu na cruz. (falando bem baixo).*

Mateus: *Ele foi ressuscitado. (...) É que ele tava preso numa cruz e depois eles enterraram e depois eles cavaram de novo e não achou que ele ressuscitou.*

Marta: *Ele morreu porque botou uma coroa de espinho na cabeça dele.*

Marcos: *E também colocou um prego na mão. (...) E no pé também.*

Mateus: *E ficou uma marquinha quando tirou.*

Marta: *E ele mostrou pros amigos dele.*

Mateus: *E eles passaram a mão.*

Marcos: *E eles tocaram em Jesus, eles não tavam acreditando.*

N: *Não tavam acreditando?*

Marcos: *Aí eles acreditaram porque tocaram nele e era de verdade.*

Marta: *E também Deus ressuscitou.*

N: *Deus ressuscitou? Como foi isso?*

Marta: *Ele morreu e suscitou de novo. E também, Jesus ele ressuscitou.*

N: *Olha só, Jesus é Deus?*

Marta: *Não.*

Marcos: *Jesus é filho de Deus.*

N: *Deus é... quem quer falar?*

Marta: *Jesus.*

Marcos: *Pai de Jesus.*

Mateus: *Jesus.*

(C) Deus Antropomórfico.

Marta: *(Jesus) ficou com saudade da gente.*

Maria: *Primeiro a gente tava no céu, depois a gente foi pra barriga de Deus, depois a gente foi pra barriga da mamãe.*

(D) Outras denominações – Deus uno e trino.

Marcos: *Deus é Jaci.*

N: *Deus é Jaci? Que que é Jaci, Marcos?*

Marcos e Marta: *Tupi guarani.*

N: *Que legal, Marcos, e Deus em tupi guarani é Jaci, é? Olha só, muito legal.*

Marta: *(começa a cantar) A oca é a morada, cacique é o guerreiro, a língua que ele fala é tupi guarani.*

L: *Que legal, vocês aprenderam isso, é? E o Deus dos índios é Jaci? E o nosso, qual é, o nosso é igual dos índios?*

(alguém fala “não”)

L: *O nosso qual que é?*

(Alguém fala “Português”)

L: *É português? É? Mas e Jaci, é nosso Deus também? É? Não? É só dos índios? Então o Deus dos índios não é nosso?*

Marta: *Não, porque a gente não sabe falar igual ele!*

Maria: *Não, é o mesmo, só que eles falam outra língua!*

Lucas: *Deus é tupi guarani.*

Constatamos que as crianças relacionam Deus com Jesus; ora diferenciam os dois, ora dizem que são sinônimos. Isso pode estar relacionado à concepção cristã de Deus, em que Ele é trino, Pai, Filho (Jesus) e Espírito Santo (Jung, 1940/1995). Jesus, assim, seria tanto filho de Deus como o próprio Deus. A concepção de Deus antropomórfico também se fez presente e observamos, como aponta Piaget (1926/1975), que as crianças atribuíram diversas características humanas a Deus, entre elas, sentir saudades, gerar uma criança em sua barriga. Porém, como o autor também coloca, percebemos que elas o consideram diferente das outras pessoas, como o fato de ele morar no céu, ser o criador de todas as coisas.

As práticas religiosas compartilhadas com as crianças na escola também estiveram presentes nas concepções de Deus das crianças, como quando elas disseram que Deus era “Jaci”, “Tupi guarani”, pois elas aprenderam na escola uma música sobre os indígenas que utiliza essas expressões. Isto demonstra que as concepções de Deus pelas crianças são construídas pela interação entre elas e o seu meio sócio-histórico-cultural, conforme aponta Vigotski (1934/2009a). Maria demonstrou ter uma concepção de que Deus é único, é o mesmo para todas as culturas, o que muda é a sua denominação.

Categoria 2: Lugar – Deus onipresente

Lucas: *Deus mora no...*

Maria: *No céu.*

Lucas: *No céu.*

N: *E Jesus?*

Marcos: *No céu também. No céu também, porque é filho de Deus! Não pode morar em outra casa!*

Marcos: *Igreja é onde Jesus mora, igreja é onde a gente ora pra Jesus.*

Maria: *Jesus ele mora no céu e também mora na igreja, pra todo lugar que a gente vai, ele também vai.*

Categoria 3: Objetos relacionados a Deus

(A) Bíblia.

Maria: *tem a história de Deus. (...) a Bíblia tem todas as histórias que aconteceu.*

Lucas: *Todos os livros.*

N: *Todos os livros?*

Marta: *E a Bíblia também tem todos os livros de histórias.*

N: *Todos os livros?*

Maria: *Não tem a história da Chapeuzinho Vermelho.*

Marta: *Claro, né, é, eu tô falando de Deus, ah!*

Marta: *E também a Bíblia tem a história que Deus morreu. (séria) (...) A Bíblia lembra o Deus.*

Observamos, no diálogo transcrito, a característica do sincretismo no pensamento das crianças, apontado por Wallon (1945/1989) e Galvão (1995), que se caracteriza pela confusão e mistura de ideias, e estimula a criatividade, quando dizem que a Bíblia contém todos os livros. No entanto, também percebemos o início de uma diferenciação, quando Maria aponta que a Bíblia não contém a história de Chapeuzinho Vermelho e Marta complementa, afirmando que está falando de Deus, parecendo querer dizer que, por isso, a Bíblia contém apenas histórias que dizem respeito a Ele.

(B) Terço.

Sheila: *É pra fazer assim, olha! (colocando o terço no dedo mínimo e unindo as mãos em posição de prece)*

N: *Aí usa assim, é, Sheila? Mostra aí como é que usa, coloca no dedinho e faz assim? Porque que faz assim?*

Sheila: *Pra rezar.*

L: *Como que chama isso que a Sheila trouxe, Sheila?*

Sheila: *A cruz.*

Percebemos que a maioria dos objetos trazidos pelas crianças se relaciona com as práticas religiosas-espirituais que elas compartilham com os responsáveis em casa. Por exemplo, os pais de Sheila são católicos e costumam rezar com ela em casa, e ela trouxe o terço, um objeto católico que, segundo ela, serve para rezar. Porém, pela narrativa de algumas crianças, pareceu que não houve diálogo dos responsáveis com elas para a escolha dos objetos a serem trazidos para a conversação, mas que eles os escolheram sem conversarem com as crianças.

As crianças não apenas internalizam as concepções de seu meio social e cultural, mas também participam de forma criativa e singular na construção de suas concepções (Vigotski, 1934/2009), como no diálogo sobre a Bíblia, em que Marta disse que ela contém todos os livros de histórias.

Observamos que os objetos trazidos pelas crianças são carregados de significados partilhados social, histórica e culturalmente, como apontam Rodríguez e Moro (2002). Cada criança também cria um sentido pessoal para os objetos.

Categoria 4: Desenho coletivo

Desenho coletivo (Ver ANEXO T)

Marta- *Tá fazendo o quê?*

Marcos- *Um carro.*

Marta- *Carro lembra Deus?*

Mateus- *Eu tô fazendo a igreja.*
 Marcos- *Eu vou fazer uma igreja.*
 Mateus- *Mas não faz na minha, tá?*
 Marcos- *Tá. (pausa) É porque o carro tá indo pra igreja. A entrada é aqui, ó!*
 Sheila- *Na igreja tem coisa muito alto, sabe o que é?*
 N- *O que é?*
 Sheila- *Lá em cima a cruz é muito alto. É que você nunca morre, do papai do céu.*
 Mateus- *Esse é o Deus preso na cruz.*
 L- *Que que vocês desenharam?*
 Sheila- *Eu tô fazendo o pai do céu que morreu. (pausa) Ele tá levando pra aqui.*
 N- *Quem que tá levando?*
 Sheila- *O malvado.*
 N- *O malvado tá levando Jesus na cruz até a igreja, é isso?*
 Marta- *Eu fiz aqui. Eu e a Maria.*
 N- *Vocês fizeram juntas?*
 Marta- *A igreja.*
 N- *O que você desenhou, Marcos?*
 Marcos- *Um carro entrando na garagem da igreja.*
 N- *Ah, um carro entrando na garagem da igreja. O que você tá fazendo, Lucas?*
 Mateus- *É tudo uma igreja!*
 L- *Muitas igrejas, né? Nossa, quantas igrejas!*

Nosso objetivo em relação ao desenho coletivo era verificar se uma criança abriria ZDP para a outra. Notamos que isto aconteceu, Mateus começou desenhando uma igreja, então, Marcos, que estava desenhando um carro, disse que iria desenhar uma igreja também e que desenhou o carro que estava entrando na igreja. Marta e Maria também desenharam, juntas, uma igreja. Então, Mateus abriu uma possibilidade para outras crianças desenharem igrejas, que, talvez, elas não lembrariam de desenhar se ele não tivesse começado. Vigotski (2007) propõe que a imitação permite à criança realizar várias ações que ela não conseguiria sozinha, que estão além de suas próprias capacidades.

Pelo desenho, talvez, as crianças tenham expressado coletivamente muito mais as trocas que elas fazem, o quanto um colabora com o outro, abre ZDP, do que verbalmente, porque cada um queria falar individualmente nas outras etapas. Um aluno teve uma ideia de desenhar algo e o outro continuou fazendo, mas cada um do seu jeito. Percebemos, aqui, uma grande participação das tradições cristãs na construção das concepções de Deus pelas crianças, através de seus desenhos da cruz, de Jesus, das igrejas. Como vimos em Delval e Murià Vila (2008), as crianças aprendem em seu contexto social, através de múltiplos meios, como a escola, a família, as instituições religiosas que frequentam, as concepções de Deus advindas dessas tradições cristãs.

Cruzamento das falas de todos os entrevistados

Categoria 1: Concepções de Deus

(A) Punitivo.

M Lucas: *falava ó, Deus não gosta disso, Deus não gosta disso. (...) Falo pra ele que Deus não gosta de menino bagunceiro não, e ele “é?”, então fica quieto.*

Lucas- *Ele tava com chapéu pra se esconder.*

N- *Ah, porque os amigos iam achar feio, é?*

Lucas- *É, o cabelo dele era colorido.*

N- *Ah, o cabelo dele era colorido? Por quê?*

Lucas- *Porque o pai mandou ele comprar ovo e ele não comprou, e o pai transformou ele em cabelo colorido.*

N- *Ah, foi o pai dele que transformou o cabelo dele colorido?*

Lucas- *Foi.*

N- *E quem que é o pai dele?*

Lucas- *O Deus.*

M Mateus: *eu falo “Não faz isso, não teima, porque senão papai do céu acaba castigando”. Aí acontece alguma coisa, teimou de andar correndo na escada, um exemplo, e aí ele foi e caiu. E eu disse “tá vendo? Papai do céu castigou, você não podia ter feito isso”.*

Mateus- *Aí os guardas prenderam ele lá na cruz, é, mas Ele falou a verdade as coisas, falou?*

N- *Quem, Jesus?*

Mateus- *É.*

N- *Se ele falou a verdade?*

Mateus- *É.*

N- *Você acha que ele falou?*

Mateus- *Você é quem sabe, eu não sei, ele falou a verdade?*

N- *Eu não sei também, por que, você acha que eles prendiam ele?*

Mateus- *Ah, já sei, é porque ele não falou a verdade, me lembrei.*

N- *Ah, ele não falou a verdade?*

Mateus- *Não, ele foi preso em uma cruz.*

N- *Ah, ele foi preso na cruz porque ele não falou a verdade? Ah tá.*

Mateus- *Não falou a verdade para o Deus que mora no céu.*

Professora: *muitas crianças falam, “ah, tia, papai do céu, papai do céu não vai gostar, né, tia?”, tem um ou outro que fala isso, eu digo “não, não é assim também”, eu nunca falei pra eles “papai do céu não vai gostar”, mas eles mesmos falam, que é da família.*

Coordenadora: *Agora tem alguns que já trazem mesmo as falas acho que de casa.*

Professora: *A maioria traz, quase todos trazem.*

Coordenadora: *“Papai do céu tá triste, papai do céu tá zangado”, é, “ele é meu irmãozinho da parte de Deus”.*

Coordenadora: *Mas eu não sei assim até que ponto isso é, vem deles ou já é da aprendizagem da família, né?*

Observamos que há uma relação entre as falas de M Lucas e de Lucas, e de M Mateus e de Mateus, o que parece demonstrar que as crianças compartilham o significado ensinado por suas mães de Deus punitivo. M Lucas diz a seu filho que Deus não gosta de menino bagunceiro, e Lucas relata em sua história que o pai (Deus) transformou o cabelo de seu filho em colorido como punição por ele não ter comprado o que o pai havia pedido. M Mateus fala que “papai do céu” castiga e Mateus afirma que os guardas prenderam Jesus na cruz por ele não ter falado a verdade

para “o Deus que mora no céu”. Percebemos, dessa forma, que as crianças não reproduzem simplesmente os significados que aprenderam com suas mães, mas trazem a novidade, participam da construção desses significados ativamente, como sujeitos (Pulino, 2012), transformando-os e dando uma nova configuração, um sentido pessoal à concepção ensinada pelas mães.

As falas da Professora e da Coordenadora confirmam que muitas crianças tem essa concepção de Deus punitivo e que ela vem da família. Elas ressaltam que essa concepção não é ensinada por elas.

Portanto, tanto em casa quanto na escola, essa concepção de Deus punitivo tem sido usada como elemento de educação moral, controle do comportamento e se relaciona fortemente com a afetividade e o desenvolvimento da auto-estima da criança (os adultos e papai do céu vão me amar se eu agir segundo sua orientação e seus preceitos). Não há a indicação de que somos humanos, erramos mesmo, estamos dispostos a aprender; as crianças erram, mas podem ser orientadas a pensar elas mesmas, com os colegas e orientadores, sobre formas de agir que respeitem o outro, sem bloquear radicalmente seu desejo, seus sentimentos tidos como negativos.

(B) Criador.

M Mateus: *Eles já fizeram essa pergunta, pelo menos para mim já fizeram, né, então, assim, quem é papai do céu? Porque é como a gente se refere a Deus, a ele, é como papai do céu. Ai, “papai do céu foi quem criou o mundo”, aí mostrei o filme da criação para eles começarem a entender.*

M Maria: *Foi Ele que criou todas as coisas, que nos fez, então, é essa visão que a gente tem mesmo, bem de criador, de pai.*

P Lucas: *O criador de tudo, do universo.*

Mateus: *É, Ele é o Deus, Ele quem criou a gente, as comidas, o Deus criou a comida, criou uma árvore que dá pé de verdura, de coisa, entendeu?*

Maria: *Deus também criou a gente.*

Maria: *Deus criou o sol e a nuvem e as flores e a árvore.*

Lucas: *Deus criou a Terra. (...) Deus criou todo mundo.*

Professora: *Ah, eu acredito em Deus como o criador de tudo, como um pai, mesmo, eu acredito nele como pai, como criador dos homens, da natureza, de tudo, então pra mim ele é a força maior.*

Coordenadora: *Não, pra mim também, é o criador, né? (...)*

Comparando as falas dos entrevistados acima, notamos que as crianças compartilham o significado de Deus como criador constituído pelos adultos, pela cultura e sociedade em que vivem. Essa concepção de Deus como criador provém das religiões cristãs.

(C) Pai.

N: *Ah, foi o pai dele que transformou o cabelo dele colorido?*

Lucas: *Foi.*

N: *E quem que é o pai dele?*

Lucas: *O Deus.*

N: *Ah, foi o Deus então que transformou o cabelo dele colorido? Que legal, né?*

Lucas: (pausa) *Mais um filho, é neném!*

N: *Um filho neném? É menorzinho?*

Lucas: *É, desse tamanhozinho!*

N: *Desse tamanhozinho?*

Lucas: *Eles iam pra escola, porque hoje era o dia das bruxas. Até o pai deles tava colorido.*

N: *Até o pai tava colorido?*

Lucas: *Tava. O filho tava desenhado de "X".*

N: *Ah, que legal, o que era esse "X"?*

Lucas: *O "X" colorido*

N: *Ah tá.*

Lucas: *Ele era de todas as cores. (pausa) O papai era negro.*

N: *O papai era negro?*

Lucas: *É, o papai tava descansando lá no céu, só que o papai teve asa, Ele vai nascer a asa, papai é um anjo.*

Marta: *Eu vou fazer o pai, porque a mãe e o filho tá numa viagem.*

N: *Quem que é o pai?*

Marta: *Esse daqui.*

N: *Mas ele é quem?*

Marta: *Deus.*

N: *Ah, Deus é o pai, é? Ah tá.*

Marta: *Ai, como que eu vou fazer a roupa dele?*

N: *E então a mãe e o filho não tavam na viagem, é?*

Marta: *Não, a mãe e o filho tavam na viagem, o pai tava em casa.*

N: *Ah, o pai tava em casa. Então Deus tava em casa, é isso?*

Marta: *É, e a mãe e o filho viajando, porque se fosse três, aí ia ser muito caro.*

N: *Ah, entendi, aí ele ficou em casa, é? Ah tá, e a mãe e o filho foram pra onde, hein?*

Marta: *Pro, pra Amazônia.*

N: *Pra Amazônia? Que legal! E o pai ficou aonde?*

Marta: *No céu.*

N: *Quem é ele?*

Sheila: *O...papai do céu!*

Marcos: *Deus é pai de Jesus.*

Professora: *Ah, eu acredito em Deus como o criador de tudo, como um pai, mesmo, eu acredito nele como pai, como criador dos homens, da natureza, de tudo, então pra mim ele é a força maior.*

Coordenadora: *Não, pra mim também, é o criador, né, e, seguindo bem a minha religião, Ele eu acredito que é um Deus em 3 pessoas, né, o Pai, o Filho e o Espírito Santo.*

M Sheila: (...) *o nosso pai.*

P Sheila: *vai crescendo, vai dizendo que existe Deus, que o papai do céu que criou todas as coisas, que morreu na cruz por nós, essas coisas a gente vai ensinando e ela vai, quando ela olha uma figura assim, é papai do céu, é mamãe do céu, ela vai, é por aí, na igreja, quando vai pra missa, sabe.*

M Maria: (...) *é essa visão que a gente tem mesmo, bem de criador, de pai.*

M Maria: *a gente tenta passar essa figura, mesmo, paternal.*

P João: *nós buscamos relacionar a palavra Deus com a palavra Pai, pai, aí sim ele tem uma referência que sou eu. (...) De pai, Deus é Pai, Jesus chamou ele de pai, o próprio senhor Jesus, Pai, então, e a Bíblia fala que todo aquele que crê em Cristo torna-se filho de Deus, então, ele entende a palavra pai, é, vamos falar com nosso pai, com Deus, ele tem a noção, porque ele tem eu como pai.*

Através da análise das falas dos entrevistados e das observações realizadas na escola, identificamos que a concepção de Deus como pai, que está presente nas falas das crianças que participaram da conversação, é aprendida por elas tanto em casa, pelos responsáveis, quanto na escola, em que observamos que nas orações Deus é definido como “papai do céu”. Como vimos acima, porém, a criança não reproduz passivamente os ensinamentos que recebe, mas também constrói, completa suas concepções de forma criativa, dando um sentido singular a elas (Wallon, 1945/1989; Pulino, 2008d; Vigotski, 1934/2009), o que podemos ver nas falas de Lucas e de Marta.

Categoria 2: Céu

M Mateus: (...) *ele (pergunta) “onde ele mora?”, aí eu digo, lá em cima, lá no céu.*

M Lucas: *ele mesmo fala “mãe, Deus mora no céu?”, eu falo “mora”, aí ele fica, “e a mãe de Deus?”, “Também”.*

Mateus: (...) *Porque Ele é um Deus, vive no céu.*

Lucas: *É, o papai (Deus) tava descansando lá no céu (...)*

Observamos uma relação na fala desses entrevistados. Lucas e Mateus relataram que Deus está no céu, o que suas mães afirmaram ter-lhes ensinado.

Categoria 3: Contribuição do Cristianismo

Ainda que alguns responsáveis não compartilhem nenhuma prática religiosa cristã com as crianças, elas entram em contato com essa tradição religiosa através de outras pessoas de sua família e através da escola.

Professora: *É, assim, com frequência só uma oração mesmo de entrada, mas aí a gente não faz mais nenhuma relação com a espiritualidade assim e na Páscoa, que a gente leu uma história sobre a ressurreição de Jesus, mas só como história, mesmo, não como ato religioso, nem, porque nós temos pais de várias religiões diferentes e pais ateus também, então a gente tem que respeitar isso, então a gente não coloca que tem que acreditar em Cristo, tem que acreditar em Deus, a gente só contou a história como fato histórico e a gente não coloca pras crianças a religião, nem a crença como algo assim, que é só aquela verdade e pronto, a gente tem que ser bem livre, deixar eles bem livres, porque cada família tem sua religião diferente.*

N: *Como é que foi essa história que você falou que contou da ressurreição, como é que você contou?*

Professora: *A gente trouxe um livrinho infantil que contava um pouquinho da história da Santa Ceia até a hora da ressurreição, eram pouquinhos páginas, era com ilustrações bem infantis, e só ficou na parte histórica mesmo, a ceia que ele fez com os apóstolos, depois foi preso e depois a ressurreição como é dito na bíblia, é uma historinha bíblica.*

Coordenadora: *É, quando eu tava na sala de aula era mais ou menos esse procedimento também, essa oração que a gente reza no início, né, tem a função também de dar uma acalmada nas crianças, porque eles chegam meio agitados, a gente canta, faz aquela acolhida e sempre termina a acolhida com essa oraçãozinha e como a Professora falou, teve essa parte da Páscoa, um outro também que a gente vai tocar mais pra frente é o Natal, quando chegar em novembro, a gente também conta pras crianças a história do nascimento de Jesus, não no intuito de fazê-los acreditar, mas pra conhecer mesmo.*

P Isabel: (...) *a gente tem isso na família, o lado da M Isabel, especialmente, é mais católico e traz essa influência mais fortemente, com desenhos, com livrinhos (...) Principalmente uma tia, mas assim, as tias da M Isabel em geral.*

(...)

P Isabel: *A mais talvez praticante de todas, assim, que realmente se envolve, ela não faz isso. Mas tem as outras tias que pega pela mão e mostra, “olha, esse aqui é o menino Jesus”, no presépio, e tal, então, é um negócio assim, que é difícil pra gente explicar depois o que que é, a Isabel faz perguntas muito boas, perguntas metafísicas muito boas.*

N: *Que tipo assim de perguntas?*

P Isabel: *Ãh, “Antes de existir nada de nada, o que que existia?”, “Deus morreu?”*

M Isabel: *“E como que Jesus é filho de Deus?”*

P Isabel: *Não, é assim, “Deus morreu?”, porque ela confunde Jesus com Deus, eu acho já um problemão, porque mostra pra mim uma doutrinação realmente católica, né, assim de falar que Jesus era Deus, essa confusão de pai com filho, e tudo o mais que existe no catolicismo, então assim, então quando ela chega pra gente e pergunta “Deus morreu?”, eu falo assim, bom, ela andou conversando com alguém que realmente, eu não sei se foi na escola, ou se foi com a empregada, que é crente, também, e assim, então, a gente fica tentando neutralizar essas influências aí, explicando pra ela, então quando ela vem perguntar o que é Deus, acho que eu tô tendo um papel mais forte de falar essas coisas, né, M Isabel, não sei se você anda falando também? Eu fico explicando que Deus pode ser Tupã, pode ser Oxalá, pode ser Zeus, pode ser, eu pego Deus de todas as religiões possíveis e trago pra ela, cada religião vê um Deus, que chama de um jeito diferente, e tal, e que eu não gosto dessa versão de que Deus é um papai do céu. “O papai não gosta dessa versão”.*

N: *Aqui é uma casinha? E o que que é esse aqui?*

Isabel: *Um “X”. (referindo-se à cruz)*

N: *Um “X”?*

Isabel: *Um “X” assim.*

N: *É? Ah, e o que quer dizer esse “X”?*

Isabel: *Uma casinha de Jesus.*

Destacamos, na fala de P Isabel, o fato de ele ter observado nas perguntas da filha a influência dos ensinamentos cristãos por parte da escola e de outras pessoas de sua família. Comparando o relato de P Isabel e M Isabel com o de Isabel e com o da Professora e da Coordenadora, essa influência pode ser comprovada, pois a menina expressa em seu desenho e na conversa sobre ele um forte conteúdo cristão a respeito de sua concepção de Deus, que é ensinado

na escola, como afirmam a Professora e a Coordenadora, ainda que elas digam que é apenas o relato de um fato histórico.

Marta: *Porque Ele já tá morto!*

N: *Ah, porque Deus já tá morto, é?*

Marta: *Ele foi o primeiro a morrer.*

N: *Ele foi o primeiro a morrer?*

Marta: *É, depois foi o JK.*

N: *O JK?*

Marta: *Depois é o memorial JK, sei lá!*

N: *Sei lá, né? Mas como foi essa história, Yasmin, me conta, Deus foi o primeiro a morrer assim antes de todo mundo, é?*

Marta: *Porque até agora a gente não morreu!*

N: *Quem que até hoje não morreu?*

Marta: *Até agora a gente não morreu.*

N: *Ah tá, então ele morreu antes da gente, é isso? Ah, que coisa, né? E como é que foi isso, você sabe?*

Marta: *Sei lá, ele, eu não sei do que ele morreu, só sei do JK.*

N: *Ah, sabe do JK, o JK morreu, foi?*

Marta: *Morreu de carro.*

N: *De carro, é? O JK era quem?*

Marta: *O presidente do Brasil.*

N: *Ah tá, e Deus era quem?*

Marta: *Sei lá, Deus deve ser uma pessoa que cuidava de Brasília.*

N: *Ah, uma pessoa que cuidava de Brasília? E ele cuidava como?*

Marta: *(...) qualquer lugar porque ele morreu e Ele pode ver tudo e cuida mesmo assim se Ele tá no céu!*

N: *É, bom então você falou um pouquinho sobre isso, então, que tipo de prática religiosa ou espiritual vocês compartilham com a Marta? Você falou que vocês contam essas histórias...*

M Marta: *É, essas histórias, a gente tem um, um altar lá em casa que tem uma imagem do Buda, algumas imagens, né, de alguns budas e tem também uma imagem de Nossa Senhora das Graças, que ela ganhou da minha mãe.*

N: *Ah, sim.*

M Marta: *Então também a gente não rejeita também, a gente abraça também essa causa, até porque eu nem gosto de vincular muito as imagens a Deus ou à religião porque acho que Deus fica meio só centrado a uma coisa só e não é assim que a gente pensa. Então, a gente aceita também, então, assim, de cunho religioso, mesmo, a gente tem esses artefatos em casa, ela, ela, parte dela (ênfatizando), porque ela tem a influência dos avós, então muitas vezes ela pede pra rezar, rezar o Pai Nosso...*

N: *Os avós são...?*

M Marta: *Católicos, então, às vezes ela fala, “me ensina como é que é aquela reza”, aí ela fala alguma parte que ela lembra e aí eu ensino, rezo com ela. Aqui na escola, eu acho que eles rezam antes da refeição. Então às vezes parte dela também essa oração. Quando a gente vai fazer meditação, ou ioga, ou a gente tem as nossas formas de fazer, ou ioga fora, ou alguma coisa assim, uma coisa mais meditativa, a gente chama.*

N: *Chama a Marta?*

M Marta: *Ensina a respiração, essas coisas, ela fica um minuto, mas fica.*

N: *É?*

M Marta: *Tempo ela fica, o ioga ela acha legal, porque se mexe, ela gosta, aí, é mais ou menos assim. Do católico, parte dela, inclusive, ela se interessa bastante!*

N: *Por essa questão da reza?*

M Marta: *Da reza, de Jesus, porque assim, a mesma frequência que talvez minha mãe fale, ou a minha sogra, do catolicismo, a gente fala de outras coisas, mas ela se interessa pelas*

histórias católicas que ela ouve, ela gosta. Talvez porque veja mais, né, na escola tem a questão da Páscoa, então ela recebe mais essas informações, mas ela gosta, parte bastante dela o interesse.

O relato de M Marta, quando ela diz que parte da filha o interesse pelas histórias católicas, expressa o caráter ativo da criança na construção de suas concepções de Deus, como vimos anteriormente com Delval e Murià Vila (2008) e Vigotski (2007). Isto é confirmado na fala de Marta, que dá um sentido pessoal a Deus, como quando ela afirma que Ele foi o primeiro a morrer e que depois foi JK, o que denota também o caráter sincrético do pensamento da criança (Wallon, 1945/1989), que expressa a criatividade, a confusão e a mistura de ideias. O fato de Marta ter dito que Deus morreu demonstra a incorporação de elementos cristãos na construção de sua concepção de Deus.

M Marcos: *Aí não, foi justamente na semana que eles foram lá pra vó, né, aí ele aprendeu, ele chegou em casa e falou e contou a história. Não, foi aqui na escola...*

Pd Marcos: *É, a história da Páscoa. Que eles fizeram “A última ceia”, né? O desenho da “A última ceia”.*

M Marcos: *Não, não foi lá na igreja, não, foi aqui na escola que eles aprenderam sobre...*

Pd Marcos: *É, que “A última ceia” é ligada à Páscoa, né? Uma parte da história da Páscoa.*

M Marcos: *Aí ele me falou e eu falei, tá vendo, como Jesus não ganhou ovo? E ele “É”, aí ele falou assim “É, Jesus Cristo morreu pela, deu o sangue dele pela gente.”*

N: *Ele aprendeu aqui na escola isso?*

M Marcos: *É.*

Desenho de Marcos (Ver ANEXO Q)

Marcos: *Eu vou fazer o desenho de Jesus (...)*

(...)

Marcos: *Você sabe o que eu vou desenhar?*

N: *O que?*

Marcos: *A cruz!*

N: *A cruz?*

Marcos: *Jesus morreu na cruz.*

N: *É mesmo, Jesus morreu na cruz? E como foi isso?*

Marcos: *Nem sei, é porque ele fez pra gente!*

N: *Ele fez pra gente? O que?*

Marcos: *Morrer na cruz!*

N: *Ah é? Como assim?*

Marcos: *Jesus, eu já fui na e vi Jesus na cruz!*

N: *Ah, você já viu Jesus na cruz? Aonde?*

Marcos: *Ué, na igreja!*

No caso de Marcos, além da contribuição da escola para a construção de sua concepção cristã de Deus, seus pais relataram que, apesar de eles não frequentarem nenhuma instituição religiosa com o menino, sua avó o leva para uma igreja evangélica que frequenta. A criança expressa o que aprendeu e viu na igreja ao relatar o que desenhou.

Relacionando as falas dos entrevistados acima com o que vimos em nossas observações e comentamos anteriormente, percebemos que a escola onde realizamos nossa pesquisa possui um forte viés cristão nas diversas práticas religiosas que compartilha com as crianças, como aponta a

pesquisa de Diniz e Lionço (2010a; 2010b). Nesse sentido, essas práticas exercem grande influência na consolidação da construção das concepções de Deus pelas crianças.

As crianças expressam os ensinamentos cristãos recebidos por outras pessoas para seus responsáveis e incorporam esses ensinamentos em suas concepções de Deus. Vemos, assim, nesses exemplos das falas dos entrevistados, a forte presença do cristianismo na cultura e na sociedade, o que contribui para a constituição das concepções de Deus pelas crianças.

Síntese Final

Assim, sintetizando os principais pontos encontrados nos resultados de nossa pesquisa sobre a construção das concepções de Deus por crianças da educação infantil, podemos evidenciar o momento de transição da escola em que foi realizada a pesquisa, em que por vezes considera a criança como um ainda-não e por outras como ativa no processo de seu desenvolvimento de valores e de concepções. As práticas religiosas na escola são essencialmente baseadas na tradição cristã, não estimulando a diversidade religiosa. Na família, essas práticas também são desenvolvidas com as crianças, a maioria também é baseada no cristianismo.

Sobre as concepções de Deus pelos adultos, identificamos a presença de concepções antropomórficas, como “pai”, “criador”, e não antropomórficas, como “força”, “energia”. Os adultos responderam que acreditam que as crianças concebem Deus como concreto, que elas não entendem essa concepção, fazem muitas perguntas sobre Ele, que elas as aprendem na família e na escola. Alguns ensinam para as crianças que Deus é pai, é punitivo, outros que não é punitivo e que tem uma diversidade de denominações. As respostas dos adultos evidenciaram a educação para valores morais através do exemplo, das situações do cotidiano, do castigo, da obediência, do ensino da empatia. Por vezes, a educação moral mostrou um caráter religioso, como quando a mãe diz ao filho que se ele fizer determinada coisa, papai do céu irá castigá-lo.

Alguns adultos apontaram a diferença entre experiência religiosa e experiência espiritual e disseram que já tiveram essas experiências, expressas através de recuperação de saúde, vivências na natureza, oração. Uns afirmaram que a religião é um fenômeno cultural, que serve para socializar, e fizeram críticas a instituições religiosas. Sobre o ensino religioso nas escolas, houve quem fosse a favor e quem fosse contra.

Na conversação individual e na coletiva com as crianças, elas expressaram sua concepção de Deus antropomórfico, mas com características diferentes também dos humanos, relacionaram o céu meteorológico com o céu divino, desenharam e falaram sobre objetos que os remetiam a Deus, como a cruz, a Bíblia. Por fim, realizamos um cruzamento da fala de todos os entrevistados, em que identificamos a concepção de Deus antropomórfico e a contribuição do cristianismo para a construção das concepções de Deus pelas crianças.

Portanto, analisando as informações construídas com os participantes durante a pesquisa, consideramos importante colocar que não é porque o pai fala ou ensina algo à criança que ela vai

simplesmente aceitar e repetir o ensinamento. Observamos que a família tem grande importância na construção das concepções de Deus da criança, tem uma intencionalidade, muito maior do que a escola, que não sente que tem tanta legitimidade para lidar com isso. Entretanto, ainda que sem consciência disso, a escola insere em seu cotidiano práticas, valores e crenças religiosas, típicos do cristianismo. Apesar da presença da religião em práticas e discursos cotidianos na escola, não é a escolha do adulto que vai ter, necessariamente, um resultado previsível na criança; a criança é ativa e produz sua própria síntese, sua concepção de forma própria, singular, única, apesar de ter como ponto de partida as concepções dos adultos. Na medida em que a criança vai se apropriando de uma concepção, de significados, ela vai lhe dando novos contornos, reconstruindo-a e lhe atribuindo sentidos próprios.

Nossos objetivos foram alcançados na realização da pesquisa, não porque tenhamos obtido respostas definitivas, até porque não era isso que estávamos esperando, mas porque nos colocou em contato com vários elementos complexos, do processo de construção das concepções de Deus pelas crianças. Constatamos que a escola se encontra insegura para trabalhar explicitamente a questão da religiosidade e da espiritualidade com as crianças, como vimos nas falas da Professora e da Coordenadora, que se colocam em um lugar muito mais de perguntas, de busca. Elas reconhecem que esse talvez não seja um campo tão propício para a escola lidar, seria necessária muita orientação para a escola assumir o ensino religioso. Entretanto, mesmo sem ter uma intencionalidade explícita e acreditando estar trabalhando no campo da educação moral, a escola adota práticas, valores e ideias que organizam as atividades cotidianas dentro e fora da sala de aula e transmitem crenças e valores religiosos, além de orações, ligadas ao cristianismo.

Nas falas das crianças, elas expressam valores e crenças cristãs presentes em casa e na escola, eventualmente mostrando uma identidade maior com a visão transmitida no cotidiano da escola. Tem-se que levar em conta, inclusive, que a pesquisa tendo sido realizada no contexto da escola, pode ter levado as crianças a atuarem no sentido de “darem respostas certas” ou mostrarem que “aprenderam a lição” ensinada, ainda que indiretamente (não como aula de religião), pelas educadoras.

Entendemos que é muito mais uma decisão, uma escolha ética e política da escola — sobre o que ela deve e pode fazer com a questão da religiosidade e da espiritualidade, de como ela concebe o ser humano, a criança — do que especificamente com esses elementos científicos que nós temos e com esses resultados da pesquisa, dizer que o certo é ter ou não aulas de ensino religioso na escola. Uma escola que acredita que a criança é incompleta, que a vê como um ainda-não, provavelmente irá conceber que ela deve ensinar a religião à criança. Pode, também, como a escola em referência, praticar um “ensino religioso” não explícito, mas inserido na hora da entrada das crianças, nos intervalos das aulas, na hora do lanche. Já uma escola que se propõe a construir junto com a criança, possivelmente irá trabalhar com ela a construção de uma moralidade aberta, de uma

ética da relação, da cidadania, da participação, que envolva também concepções religiosas, que tenham como ponto de partida o interesse da criança.

Em relação à criança, de uma perspectiva intuitiva que ela tinha sobre o que é Deus, nós fomos, junto com ela, através dos procedimentos utilizados, abrindo ZDP, de modo que ela foi se tornando consciente de sua concepção de Deus. Esta reflexão sobre o que é Deus se mostrou como uma experiência significativa e geradora de aprendizagem, tanto para o pensamento das crianças, quanto para o da pesquisadora e o dos adultos participantes da pesquisa. Após a defesa da dissertação, haverá um momento de devolutiva, em que essas pessoas poderão se expressar sobre isso. Poderá ser uma oportunidade de propormos que a escola se inteire de referências bibliográficas sobre a questão do ensino religioso e que reflita sobre o sentido de suas práticas de educação moral-religiosa e a força que têm tido na educação e no desenvolvimento das crianças.

Vemos o “não saber” da criança como o início do pensamento, de uma tentativa de construir conhecimento, um saber comprometido com visões de mundo, com escolhas, com sentimentos, com tradições históricas, culturais, familiares e experienciais. O saber religioso, construído a partir de valores, experiências e sentimentos, consiste, especialmente, num saber deste tipo.

Numa visão apressada, surpreendemo-nos com o fato de que elas tivessem internalizado tão fortemente as concepções cristãs de Deus, principalmente, as crianças cujos pais não são cristãos. Depois de uma reflexão mais apurada, compreendemos que isso demonstra a forte predominância das informações sobre as tradições cristãs compartilhadas pela escola, por outros membros da família e pelos processos de difusão cultural da sociedade, na construção das concepções de Deus pela criança. Ainda que a família não seja cristã, a criança está imersa numa cultura simbólica cristã, que está sendo fortemente expressa no dia-a-dia escolar.

As respostas dos adultos foram mais previsíveis. Já as respostas das crianças mostraram uma maneira de pensar e de usar as informações dadas pelos adultos que exibem uma outra lógica, uma especificidade da construção do pensamento e da afetividade da criança, que se constroem solidariamente, como a voz de um outro que pergunta, que nos faz pensar, nos lança dúvidas, perguntas, nos remete a questões filosóficas, no campo da metafísica, da ontologia, da estética, da ética, que já tínhamos abandonado, considerando-as como já resolvidas.

Nessa investigação, pode-se constatar que o processo de construção de conceitos é um processo bastante complexo, especialmente quando se trata de um conceito como este, de Deus em questão, que é, ao mesmo tempo, uma concepção já carregada de características históricas, culturais, de valores, de opções morais, religiosas, especialmente no nível da família e da escola. É muito complexo porque sua concepção não é só algo que as crianças aprendem com alguém, mas que traz elementos novos, de sua autoria, e nós, adultos, só observamos essa complexidade e a presença da novidade que a criança introduz porque consideramos a criança como um ser ativo.

Tem-se considerado que é típico da cultura brasileira o acolhimento, o relativismo, a tolerância, o não fanatismo, o sincretismo religioso. Existem diversas culturas religiosas no Brasil, porém, há uma cultura majoritária, que ainda é o catolicismo, que tem diminuído recentemente. Observamos que a questão do trabalho da religiosidade e da espiritualidade nas escolas não é uma questão só de práticas instituídas. Fundamentando essa questão das práticas, há uma visão de ser humano, de tolerância, incluindo o diferente, a aceitação do outro. Mesmo que a escola siga uma religião, ela deve garantir a liberdade de escolha.

Se pudéssemos trabalhar com a criança a questão do respeito a si e ao outro, e dos valores morais, religiosos e espirituais, em geral, em todas as disciplinas, talvez trabalharíamos melhor com ela a questão da religião no sentido de se religar a Deus, como vimos em Silveira (2008), do que se houvesse apenas uma disciplina para trabalhar essas questões.

Considerando os limites de nossa pesquisa, podemos ter a compreensão de que a criança constrói suas concepções de Deus, como vimos, a partir dos objetos que ela utiliza, das práticas que compartilha com a escola, com a família, em instituições religiosas, além de se valer de outros possíveis recursos psicológicos que possam participar desse processo, ao longo de sua história de desenvolvimento.

A escola e a família, compreendendo a complexidade dessa questão e sua responsabilidade no processo, poderão criar oportunidades para as crianças participarem da problematização da dimensão ética das relações na escola e, especialmente, para experienciarem relações de maior tolerância, respeito e cooperação, construindo, elas mesmas, com a mediação dos adultos, combinados e regras que orientem suas relações. Dessa forma, desvinculando a educação ética de ensinamentos religiosos, os educadores poderão fazer suas opções em relação a que postura assumir quanto à introdução do ensino religioso na escola, não mais como uma prática disciplinar controladora, mas, eventualmente, como uma oportunidade de desenvolvimento integral de todos.

Esperamos ter contribuído com uma ampliação da compreensão do desenvolvimento da criança e, especialmente, de seu processo de construção das concepções de Deus, mostrando sua complexidade e especificidade, o que ajuda a nós, educadores, construirmos práticas educacionais mais inclusivas e tolerantes.

CAPÍTULO VI

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando colocamos o objetivo geral de compreender o processo de construção das concepções de Deus por crianças da educação infantil, desdobrado nos objetivos específicos de considerar a complexidade de fatores (históricos, culturais, sociais, familiares, singulares) que participam do processo de construção das concepções de Deus por crianças da educação infantil; e analisar de que forma os educadores (responsáveis e professores) participam, como mediadores, do processo de construção das concepções de Deus por crianças da educação infantil, nós já tínhamos uma ideia de que este era um processo marcado pela complexidade e que era construído não pela criança isoladamente, mas em relação.

A partir disso, construímos uma revisão de literatura que respaldasse essa visão e que pudesse ser a lente que permitisse que nós enxergássemos essa dimensão complexa, que mostra que, realmente, as concepções são construídas em relação e contextualizadas social, histórica e culturalmente. No caso de nossa pesquisa, buscamos teorias que fundamentassem a compreensão de que a concepção de Deus que a criança elabora não é incompleta, mas tem sua própria especificidade.

Desenhamos um processo metodológico que nos possibilitasse lidar com a criança nessa complexidade, que não buscasse um dado, algo que estava oculto, mas sim construir indicadores com os participantes da pesquisa, como afirma Vigotski (2007), abrindo ZDPs para os sujeitos de nossa pesquisa. Buscamos propiciar para as crianças participantes da pesquisa, com as brincadeiras, o jogo, o desenho, um ambiente em que não houvesse apenas perguntas e respostas, a fim de evitar que elas respondessem o que elas achavam que nós queríamos ouvir e de elas quererem ser obedientes a nós. Essa metodologia multiprocedimental permitiu que a criança se expressasse além da fala, pois ela tem muitos recursos que nós, adultos, já abandonamos (desenho, gestos, expressividade), que são fundamentais para levarmos em consideração no processo de construção das concepções de Deus por ela.

Os resultados da nossa pesquisa contribuíram para o alcance dos nossos objetivos, em especial, para o objetivo específico de considerar a complexidade de fatores (históricos, culturais, sociais, familiares, singulares) que participam do processo de construção das concepções de Deus por crianças da educação infantil. Observamos o fator cultural, por exemplo, no fato de haver poucos entrevistados que não se consideram cristãos, o que parece demonstrar que nossa cultura é predominantemente cristã. O fator social pode ser identificado pelas práticas religiosas e espirituais da rotina da escola, que são propostas de relacionamento social voltadas para um controle da disciplina, que é considerada tradicionalmente uma função da escola. Observamos que a escola transforma esse aspecto de Deus, da religião, dos valores em uma ferramenta de controle, muitas vezes sem muita consciência.

O aspecto histórico que participa do processo de construção das concepções de Deus por crianças da educação infantil pode ser visto pelo momento histórico em que estamos vivendo no século XXI. Os órgãos oficiais tem se preocupado em se abrir para discussão e para propostas de práticas religiosas e espirituais nas escolas, como o ensino religioso, que garantam a liberdade e a diversidade religiosas, mas, como vimos em Diniz e Lionço (2010a; 2010b), muitas vezes essa liberdade e a diversidade não são respeitadas pelo ensino religioso nas escolas. Essa filosofia de valorização da diferença não caberia em outro momento histórico, pois ela é típica do final do século XX e do século XXI, que se caracteriza pelo mundo globalizado, multicultural, em que começam a aparecer outras visões. Hoje, a criança, quando sai na rua, se depara com o diferente, ele é visto, agora; antes, ele era invisível como tal, desconsiderado. Há um confronto entre classes sociais, entre culturas, e esses confrontos não são mais escondidos, invisíveis. Hoje, as escolas tem realizado muitos trabalhos de inclusão das crianças diferentes, em diversos aspectos, como a diversidade étnico-racial e a diversidade religiosa, que abordamos aqui.

Percebemos o aspecto singular no sentido de como cada criança sintetiza de uma forma única, original, criativa, esses aspectos que participam da construção de sua concepção de Deus.

Assim como fizemos um desenho metodológico que abrangesse todos esses aspectos, a perspectiva que nós utilizamos para olhar os indicadores construídos na pesquisa, e para dar um sentido e um significado para eles, foi baseada tanto na teoria que nós escolhemos, quanto na nossa experiência pessoal em relação ao tema da presente pesquisa. A pesquisa modificou tanto os sujeitos participantes quanto a própria pesquisadora, que ampliou seus horizontes de visão de mundo, na medida em que ela começou a ouvir o outro, a ouvir as crianças.

Perceber e valorizar as diferenças e as semelhanças entre a criança e o adulto nos faz olhar o mundo com os olhos do outro, nos leva a um estranhamento do já-dado, do cientificamente aceito. E, especialmente, muda nossa maneira de conceber a pesquisa, pois a vemos como possibilidade de abertura de ZDP, não como descrição de dados, mas como construção e interpretação de indicadores.

Também muda a forma como concebemos o adulto, a educação, a relação adulto-criança, a criança. Faz-nos desenvolver nas dimensões estética, ética, política e epistemológica. Com a imaginação (estética), podemos reconstruir nossa própria subjetividade e o papel do outro no nosso processo de subjetivação, considerando que nós mesmas somos o outro da criança (a ética da construção de si e do outro), fazendo-nos nos firmar compromissos como educadoras e como pessoas, em relação à implementação e desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a infância que considerem a criança como um outro que tem voz e deve ser reconhecida como cidadã, construtora da cultura (política).

Certamente, essa mudança que vivemos proporciona que nos empenhemos em reconstruir a psicologia do desenvolvimento, repensar nossa concepção de ser humano e de construção do conhecimento (epistemologia).

Conhecer como as crianças constroem suas concepções de Deus nos levou para uma visão muito mais ampla, levantando questões como: o que é a escola? Para que ela se destina? Como seria uma escola em que se buscasse a felicidade, em que a felicidade fosse ao mesmo tempo de cada um e de todos, em que houvesse o respeito a si e ao outro? Que escola é essa que nós queremos? Será que a escola tem que ensinar para a criança o que é Deus? Até que ponto a família está ensinando, ou ela está só praticando algo com a criança? No espaço entre o fundamentalismo e o relativismo religiosos, o que podemos construir? Como construir uma relação adulto-criança na escola e na família que respeite a criança e ao mesmo tempo a apoie, a oriente?

Como nosso intuito foi apontar a complexidade de fatores que contribuem para a construção das concepções de Deus por crianças, e não estudar aprofundadamente nenhum deles em especial, sugerimos, para futuras pesquisas, um estudo aprofundado sobre a relação entre o desenvolvimento moral e os valores religiosos e espirituais na infância. Também consideramos um tema interessante a ser pesquisado a construção de concepções de Deus por pessoas em outras etapas de desenvolvimento, como os adolescentes, os adultos e os idosos.

Ainda, refletimos sobre as seguintes questões, que podem ser pontos de partida para futuros estudos: Como os órgãos oficiais poderiam encarar a questão religiosa nas escolas? Que consequências éticas e políticas teria a introdução do ensino religioso de uma religião específica? Que consequências teria a introdução de uma matéria em que as crianças pudessem levantar e refletir sobre questões, a filosofia com crianças, em que, dentre outras questões, pudessem surgir os temas de Deus, da religião?

Portanto, avaliamos que essa pesquisa contribuiu com a percepção de que a construção das concepções de Deus pelas crianças é um processo complexo, em que realmente a criança é ativa, constrói suas concepções na relação com os outros. Dessa forma, não se trata de nós, educadores, assumirmos uma postura de ensinar concepções de Deus às crianças, mas de criarmos para ela oportunidades de lidarem com o que lhes apresentamos, de modo a desenvolverem sua imaginação, pensamento, linguagem e suas expressões diversas, podendo, assim, criar suas próprias concepções e maneiras de ver e estar no mundo.

Esperamos que nossa pesquisa possa ser inspiradora de novas investigações e investigações no contexto da infância, das maneiras de a criança se constituir, constituir o universo e o outro, das diversas formas de a criança estar no mundo.

A nós, ela proporcionou momentos de abertura para o outro, o novo, para um encontro com a infância.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, W., Liebesny, B., Marchesan, E. & Sanchez, S. (2009). Reflexões sobre sentido e significado. In A. Bock & M. Gonçalves (Eds.), *A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica* (pp. 54-72). São Paulo: Cortez.
- Anderj, M. A., Micheletto, N., Sérgio, T. M. P., Rubano, D. R., Moroz, M., Pereira, M. E., Gioia, S. C., Gianfaldoni, M., Savioli, M. R. & Zanotto, M. L. (1996). *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo.
- Andrade, A. N. (1998) A criança na sociedade contemporânea: do “ainda não” ao cidadão em exercício. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11 (1), 161-174.
- Ariès, P. (2006). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC.
- Aspesi, C., Dessen, M. & Chagas, J. (2005). A ciência do desenvolvimento humano: uma perspectiva interdisciplinar. In M. Dessen, A. Costa Junior (Eds.) *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 19-36). Porto Alegre: Artmed.
- Barbosa, J. & Hess, R. (2010). *O diário de pesquisa: o estudante universitário e seu processo formativo*. Brasília: Liberlivro.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo* (L. Reto & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977).
- Barrett, J., Richert, R. & Driesenga, A. (2001). God's Beliefs Versus Mother's: The Development of Non-human Agent Concepts. *Child Development*, 71, 50-65.
- Bastos, A. & Dér, L. (2003). Estágio do Personalismo. In A. Mahoney & L. Almeida (Eds.) *Henri Wallon- Psicologia e Educação* (pp. 39-49). São Paulo: Edições Loyola.
- Bloom, P. (2007). Religion is Natural. *Developmental Science*, 10, 147-151.
- Bock, A., Furtado, O. & Teixeira, M. (1999). *Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia*. São Paulo: Saraiva.
- Bock, A. (2003). Psicologia e sua ideologia: 40 anos de compromisso com as elites. Em A. Bock (Org.) *Psicologia e o compromisso social* (pp. 15-28). São Paulo: Cortez.
- Branco, A.U. (2006). Crenças e práticas culturais: co-construção e ontogênese de valores sociais. *Revista Pro-Posições- UNICAMP*, 17, 139-155.
- Campos, M.M. (2008). Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In S. Cruz (Ed.), *A criança fala- a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez.
- Camps, V. (2005). El concepto de virtud pública. In P. Cerezo (Ed.) *Democracia y virtudes cívicas* (pp. 19- 40). Madri: Biblioteca Nueva.
- Castorina, J. (2001). O debate Piaget-Vygotsky: a busca de um critério para sua avaliação.

- In J. Castorina, E. Ferreiro, D. Lerner & M. Oliveira (Eds.), *Piaget- Vygotsky: novas contribuições para o debate* (pp. 6-50). São Paulo: Ática.
- Castro, L. (2001). Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. In L. Castro (Ed.) *Crianças e jovens na construção da cultura* (pp. 19-46). Rio de Janeiro: NAU.
- Chagas, J. C. (2010). *Psicologia escolar e gestão democrática: uma proposta de atuação em escolas públicas de educação infantil*. (Dissertação de mestrado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dantas, H. (1990). *A infância da razão*. São Paulo: Manole.
- Delval, J. & Murià Vila, I. (2008). *Los niños y Dios: ideas infantiles sobre la divinidad, los orígenes y la muerte*. México: Siglo XXI.
- Demo, P. (2005). *Éticas multiculturais: sobre convivência humana possível*. Petrópolis: Vozes.
- Diniz, D. & Carrião, V. (2010). Ensino religioso nas escolas públicas. In D. Diniz, T. Lionço, V. Carrião (Eds), *Laicidade e ensino religioso no Brasil* (pp. 37-61). Brasília: UNESCO: Letras Livres: EdUnB.
- Diniz, D. & Lionço, T. (2010a). Diversidade cultural nos livros de ensino religioso. In D. Diniz, T. Lionço, V. Carrião (Eds), *Laicidade e ensino religioso no Brasil* (pp. 63-96). Brasília: UNESCO: Letras Livres: EdUnB.
- Diniz, D. & Lionço, T. (2010b). Educação e laicidade. In D. Diniz, T. Lionço, V. Carrião (Eds.), *Laicidade e ensino religioso no Brasil* (pp. 11-36). Brasília: UNESCO: Letras Livres: EdUnB.
- Faria, J. & Seidl, E. (2005). Religiosidade e enfrentamento em contextos de saúde e doença: revisão de literatura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 18(3): 381-389.
- Fávero, M. H. (2005). *Psicologia e conhecimento: subsídios da psicologia do desenvolvimento para a análise de ensinar e aprender*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Freitag, B. (1992). *Itinerários de Antígona: a questão da moralidade*. Campinas: Papiros.
- Freud, S. (1978). O futuro de uma ilusão. (J. O. de Aguiar Abreu, Trad.), *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol. 21, pp. 13-71). São Paulo: Abril Cultural. (Obra original publicada em 1927).
- Galvão, I. (1995). *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes.
- González Rey, F. (2002). La subjetividad: su significación para la Ciencia Psicológica.

- In O. Furtado, F. González Rey (Eds.), *Por uma epistemologia da subjetividade: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais* (pp. 19-42). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- González Rey, F. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Thomson.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.
- James, W. (1997). The varieties of religious experience. In *Selected Writings*. Nova York: Book-of-the-month Club. (Obra original publicada em 1902).
- Jobim e Souza, S. & Rabello de Castro, L. (2008). Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In S. Cruz (Ed.), *A criança fala- a escuta de crianças em pesquisas* (pp. 52-78). São Paulo: Cortez.
- Jung, C. (1995). *Psicologia e religião* (D. M. R. Rocha, Trad.). Petrópolis: Vozes. (Obra original publicada em 1940).
- Kennedy, D. (1999). As raízes do estudo da infância: história social, arte e religião. In W. Kohan & D. Kennedy (Eds.), *Filosofia e infância: possibilidades de um encontro* (pp. 129-159). Petrópolis: Vozes.
- Knight, N., Sousa, P., Barrett, J., & Atran, S. (2004). Children`s attributions of beliefs to humans and God: cross-cultural evidence. *Cognitive Science*, 28, 117-126.
- Kohan, W. (2005). *Infância. Entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Lei nº 9.394 (1996, 20 de dezembro). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Governo Federal.
- Martins, L. & Branco, A. U. (2001). Desenvolvimento moral: considerações teóricas a partir de uma perspectiva sociocultural construtivista. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17(2), 169-177.
- Ministério da Educação. (2010). *Página principal*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 09/10/2010.
- Neubern, M. S. (2010). Psicoterapia e religião: construção de sentido e experiência do sagrado. *Interação em psicologia (Online)*, 14, 263-273.
- Núñez, I. (2009). *Vygotsky, Leontiev e Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos*. Brasília: Liber Livro.
- Oliveira, M. K. (1992). Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In Y. de La Taille, M. Oliveira & H. Dantas (Eds.), *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão* (pp. 23-34). São Paulo: Summus.
- Oliveira, M. K. (2009). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.
- Otto, R. (1992). *O sagrado* (J. Gama, Trad.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada

- em 1917).
- Pedroza, R. (1993). *Freud e Wallon: contribuições da psicanálise e da psicologia para a educação*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Pedroza, R. (2005). O desenvolvimento da pessoa e o ensino-aprendizado. Em L. Pulino, S. Barbato, M. Oliveira & R. Pedroza (Eds.), *Aprendizagem e a prática do professor* (pp. 32-56). São Paulo: Moderna; Brasília: Universidade de Brasília.
- Penn, G. (2007). Análise semiótica de imagens paradas. In M. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp. 319-342). Petrópolis: Vozes.
- Piaget, J. (1975). *A representação do mundo na criança* (R. Fiúza, Trad.). Rio de Janeiro: Record. (Obra original publicada em 1926).
- Piaget, J. (1977). *O julgamento moral na criança* (E. Lenardon, Trad.). São Paulo: Mestre Jou. (Obra original publicada em 1932).
- Piaget, J. (1984). *Seis estudos de psicologia* (M. A. M. D'Amorim & P. S. L. Silva, Trans.). Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Obra original publicada em 1964).
- Pulino, L.H.C.Z. (2001). Acolher a criança, educar a criança: uma reflexão. *Em aberto*, 18 (73), 29-40.
- Pulino, L.H.C.Z. (2008a). A teoria psicogenética de Jean Piaget. In D. Maciel & L. Pulino (Eds.), *A Psicologia e a construção do conhecimento*. (pp. 32-71) Brasília: LGE.
- Pulino, L.H.C.Z. (2008b). A teoria sócio-histórica de Vigotski. In D. Maciel & L. Pulino (Eds.), *A Psicologia e a construção do conhecimento*. (pp. 91-109) Brasília: LGE.
- Pulino, L.H.C.Z. (2008c). O desenvolvimento psicológico na Psicogênese da Pessoa, de Henri Wallon. In D. Maciel & L. Pulino (Eds.), *A Psicologia e a construção do conhecimento*. (pp. 72-90) Brasília: LGE.
- Pulino, L.H.C.Z. (2008d). A Educação, o espaço e o tempo - Hoje é amanhã? In S. Borba & W. Kohan (Eds.), *Filosofia, aprendizagem, experiência* (pp. 233-243). Belo Horizonte: Autêntica.
- Pulino, L.H.C.Z. (2011). Lugares de infância: a filosofia no cotidiano da educação infantil. In S. Vargas (Ed.), *O educador no cotidiano das crianças: organizador e problematizador* (Vol. 3, pp. 136 -155). Série mesa educadora para a primeira infância. Brasília: Gerdau, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho.
- Pulino, L.H.C.Z. & Barbato, S. (2004). *Cultura, desenvolvimento humano e aprendizagem*. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância.
- Ribeiro, J. P. (2009). *Holismo, ecologia e espiritualidade: caminhos de uma Gestalt plena*. São Paulo: Summus.
- Richert, R. & Barrett, J. (2005). Do you see what I see? Young children`s assumptions

- about God's perceptual abilities. *International Journal of the Psychology of Religion*. 15: 283-295.
- Rocha, E.A. (2008). Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In S. Cruz (Org), *A criança fala- a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez.
- Rodríguez, C. & Moro, C. (2002). Objeto, comunicación y símbolo. Una mirada a los primeros usos simbólicos de los objetos. *Estudios de Psicología*, 23(3), 323-338.
- Rodríguez, C. (2009). *O nascimento da inteligência*. Porto Alegre: Artmed.
- Rogoff, B. (2005). *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Sarmiento, M. (2008). Sociologia da Infância: correntes e confluências. In M. Sarmiento & M. Gouvea (Eds.), *Estudos da infância: educação e práticas sociais* (pp. 17-39). Petrópolis: Vozes.
- Silveira, R. (2008). Diversidade religiosa. In M. Zenaide, R. Silveira, A. Dias (Eds.) *Direitos humanos: capacitação de educadores* (pp. 95-106). João Pessoa: Editora Universitária da UFPB.
- Souza, C.; Hueara, L.; Batista, C. & Laplane, A. (2010). Formação de conceitos por crianças com necessidades especiais. *Psicologia em Estudo (online)*, 15(3), 457-466. doi: 10.1590/S1413-73722010000300003
- Staub, E. (1991). A conception of the determinants and development of altruism and aggression: motives, the self, and the environment. In C. Zahan-Waxler, E. M. Cummings, & R. Iannotti (Eds.), *Altruism and aggression: Biological and social origins* (pp. 135-164). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Tunes, E. (1995). Os conceitos científicos e o desenvolvimento do pensamento verbal. In *Cadernos CEDES Nº 35: Implicações Pedagógicas do Modelo Histórico Cultural* (pp. 29-40). Campinas: Papirus.
- Valsiner, J., Branco, A.U. & Dantas, C. (1997). Co-construction of human development: heterogeneity within parental belief orientations. In J.E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values Handbook of contemporary theory* (pp. 283-304). New York: Wiley.
- Vasconcellos, V. (2007). Apresentação: infâncias e crianças visíveis. In V. Vasconcellos & M. Sarmiento (Eds.), *Infância (in)visível* (pp. 7-23). Araraquara: Junqueira & Marin.
- Vasconcellos, V. (2008). Infância e Psicologia: marcos teóricos da compreensão do desenvolvimento da criança pequena. In M. Sarmiento & M. Gouvea (Eds.), *Estudos da infância: educação e práticas sociais* (pp. 62-81). Petrópolis: Vozes.
- Vigotski, L. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (J. Cipolla Neto, L. Barreto & S. Afeche, Trans.). São Paulo: Martins Fontes.

- Vigotski, L. (2009a). *A construção do pensamento e da linguagem* (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: WMF Martins Fontes. (Obra original publicada em 1934).
- Vigotski, L. (2009b). *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática.
- Wallon, H. (1975a). Psicologia e materialismo dialéctico. In H. Wallon, *Objectivos e métodos da psicologia* (pp. 61-67). Lisboa: Editorial Estampa. (Obra original publicada em 1951).
- Wallon, H. (1975b). A evolução dialéctica da personalidade. In H. Wallon, *Objectivos e métodos da psicologia* (pp. 81-92). Lisboa: Editorial Estampa. (Obra original publicada em 1951).
- Wallon, H. (1975c). As etapas da personalidade na criança. In H. Wallon, *Objectivos e métodos de psicologia* (pp. 131-140). Lisboa: Editorial Estampa. (Obra original publicada em 1956).
- Wallon, H. (1989). *As origens do pensamento na criança* (D. Pinheiro & F. Braga, Trads.). São Paulo: Manole. (Obra original publicada em 1945).
- Wallon, H. (2007). *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1941).

ANEXOS

ANEXO A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Responsáveis**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB****INSTITUTO DE PSICOLOGIA - IP****Programa de Pós-Graduação em Processos de****Desenvolvimento Humano e Saúde – PGPDS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhor(a) Responsável,

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa – **A construção das concepções de Deus por crianças da educação infantil.**

No caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento. Você receberá uma cópia deste termo, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

Não há nenhum risco em participar desse estudo. Sua participação não é obrigatória. Ela é voluntária, você só participa se quiser e fica à vontade para desistir da participação a qualquer momento ou para não responder a alguma pergunta específica quando não desejar ou quando ficar incomodado. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com os pesquisadores ou com as instituições envolvidas.

Meu nome é Nicole Bacellar Zaneti, pesquisadora responsável, e sou do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano e Saúde do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Minha orientadora de mestrado é a professora Dra. Lúcia Pulino. O objetivo desse estudo é compreender o processo de construção das concepções de Deus por crianças da educação infantil.

Para isso, preciso aplicar questionários com os responsáveis e professores(as) e propor atividades com os alunos sobre esses temas, e peço a sua colaboração, convidando-o a participar desta pesquisa. É muito importante conhecer a sua opinião.

É necessário que ambos os responsáveis respondam juntos ao mesmo questionário. O tempo de duração da aplicação do questionário com a dupla de responsáveis será de aproximadamente 1 hora. Tudo o que for conversado será mantido em sigilo e será utilizado para fins de pesquisa. O seu anonimato é garantido. Quando eu for escrever o meu trabalho, não vou colocar seu nome.

As informações construídas e analisadas serão apresentadas a todos os participantes e serão divulgadas posteriormente, podendo ser publicadas em periódicos ou livros de circulação científico-acadêmica.

Estou à inteira disposição para conversar sobre qualquer dúvida que apareça durante a aplicação do questionário. Desde já, quero lhe agradecer a sua atenção e a sua participação nesse estudo. Meus telefones são ... e o endereço do meu programa de pós-graduação é ICC Sul Secretaria do PED- Instituto de Psicologia- UnB- Campus Darcy Ribeiro. Em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde da UnB, no telefone 3107-1947.

Brasília, ____ de _____ de 20____

Assinatura da pesquisadora: _____

Nome do participante:

Assinatura do participante: _____

ANEXO B**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Professores**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
INSTITUTO DE PSICOLOGIA - IP
Programa de Pós-Graduação em Processos de
Desenvolvimento Humano e Saúde – PGPDS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhor(a) Professor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa – **A construção das concepções de Deus por crianças da educação infantil.**

No caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento. Você receberá uma cópia deste termo, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

Não há nenhum risco em participar desse estudo. Sua participação não é obrigatória. Ela é voluntária, você só participa se quiser e fica à vontade para desistir da participação a qualquer momento ou para não responder a alguma pergunta específica quando não desejar ou quando ficar incomodado. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com os pesquisadores ou com as instituições envolvidas.

Meu nome é Nicole Bacellar Zaneti, pesquisadora responsável, e sou do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano e Saúde do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Minha orientadora de mestrado é a professora Dra. Lúcia Pulino. O objetivo desse estudo é compreender o processo de construção das concepções de Deus por crianças da educação infantil.

Para a realização do estudo será necessário filmar e gravar algumas atividades propostas pela pesquisadora com os alunos em sala de aula. As filmagens e gravações serão para uso exclusivo da pesquisa e não serão divulgadas em hipótese alguma. A identificação dos participantes será mantida em total sigilo.

Em função disso, solicito sua autorização para a realização das atividades com as crianças (das quais vocês podem participar, se tiverem disponibilidade) e para a realização das filmagens em sala de aula.

Também serão aplicados questionários com os responsáveis e professores(as) e proporei atividades com os alunos sobre esses temas, e peço a sua colaboração, convidando-o a participar desta pesquisa. É muito importante conhecer a sua opinião.

É necessário que ambos os(as) professores(as) respondam, juntos, ao mesmo questionário. O tempo de duração da aplicação do questionário com a dupla de professores será de aproximadamente 1 hora. Tudo o que for conversado será mantido em sigilo e será utilizado para fins de pesquisa. O seu anonimato é garantido. Quando eu for escrever o meu trabalho, não vou colocar seu nome.

As informações construídas e analisadas serão apresentadas a todos os participantes e serão divulgadas posteriormente, podendo ser publicadas em periódicos ou livros de circulação científico-acadêmica.

Estou à inteira disposição para conversar sobre qualquer dúvida que apareça durante a aplicação do questionário. Meus telefones são ... e o endereço do meu programa de pós-graduação é ICC Sul Secretaria do PED- Instituto de Psicologia- UnB- Campus Darcy Ribeiro. Em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde da UnB, no telefone 3107-1947.

Sim, autorizo a realização das filmagens e gravações em sala de aula.

Brasília, ____ de _____ de 20____

Assinatura da pesquisadora: _____

Nome do participante:

Assinatura do participante: _____

ANEXO C

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Responsáveis para a Criança

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
INSTITUTO DE PSICOLOGIA - IP
Programa de Pós-Graduação em Processos de
Desenvolvimento Humano e Saúde – PGPDS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhor(a) Responsável,

Pretendo realizar uma pesquisa com a turma de seu(sua) filho(a) e solicito sua permissão para ele(ela) participar desta pesquisa, denominada **A construção das concepções de Deus por crianças da educação infantil**. Com sua permissão, seu(sua) filho(a) será convidado(a) participar das atividades da pesquisa.

Meu nome é Nicole Bacellar Zaneti, pesquisadora responsável, e sou do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano e Saúde do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Minha orientadora de mestrado é a professora Dra. Lúcia Pulino. O objetivo desse estudo é compreender o processo de construção das concepções de Deus por crianças da educação infantil.

No caso de você permitir que seu(sua) filho(a) participe, favor assinar ao final do documento. Você receberá uma cópia deste termo, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

Não há nenhum risco em participar desse estudo. A participação de seu(sua) filho(a) não é obrigatória. Ela é voluntária, ele(ela) só participa se quiser e fica à vontade para desistir da participação a qualquer momento ou para não responder a alguma pergunta específica quando não desejar ou quando ficar incomodado. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com os pesquisadores ou com as instituições envolvidas.

Para a realização do estudo será necessário realizar algumas atividades propostas pela pesquisadora em sala de aula, e filmá-las e gravá-las. As filmagens e gravações serão para uso exclusivo da pesquisa e não serão divulgadas em hipótese alguma. A identificação dos participantes das filmagens será mantida em total sigilo.

Em função disso, convido seu(sua) filho(a) para participar das filmagens e gravações em sala de aula e solicito sua autorização para a realização das mesmas.

Para isso, pretendo aplicar questionários com os responsáveis e professores(as) e propor atividades com os alunos sobre esses temas, e peço a sua colaboração, convidando seu(sua) filho(a) a participar desta pesquisa. É muito importante conhecer a opinião dele(a).

Essas nossas atividades serão filmadas. O tempo de realização das atividades será de aproximadamente duas horas, realizadas em 2 dias, em momentos da rotina sugeridos pelos professores. Haverá atividades realizadas individualmente com cada criança e outras em grupo. Tudo o que for conversado será mantido em sigilo e será utilizado para fins de pesquisa. O seu anonimato é garantido. Quando eu for escrever o meu trabalho, não vou colocar seu nome.

As informações construídas e analisadas serão apresentadas a todos os participantes e serão divulgadas posteriormente, podendo ser publicadas em periódicos ou livros de circulação científico-acadêmica.

Estou à inteira disposição para conversar sobre qualquer dúvida que apareça durante as nossas atividades. Desde já, quero lhe agradecer a sua atenção e a sua autorização da participação de seu(sua) filho(a) nesse estudo. Meus telefones são ... e o endereço do meu programa de pós-graduação é ICC Sul Secretaria do PED- Instituto de Psicologia- UnB- Campus Darcy Ribeiro. Em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde da UnB, no telefone 3107-1947.

Sim, autorizo meu (minha) filho(a) _____ a
participar da pesquisa e a realização das filmagens dele(a) em sala de aula.

Brasília, ____ de _____ de 20____

Assinatura da pesquisadora: _____

Nome do responsável: _____

Assinatura do responsável: _____

ANEXO D

Declaração de Autorização de Uso de Imagem



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB

INSTITUTO DE PSICOLOGIA - IP

Programa de Pós-Graduação em Processos de

Desenvolvimento Humano e Saúde – PGPDS

Declaração de autorização de uso de imagem

Eu, _____, responsável pelo(a) aluno(a) _____, autorizo-o(a) a participar das filmagens e permito a utilização das mesmas para a pesquisa – **A construção das concepções de Deus por crianças da educação infantil**, sob a responsabilidade da pesquisadora Nicole Bacellar Zaneti.

Brasília, __ de _____ de 2011.

Nome do responsável: _____

Assinatura do responsável: _____

ANEXO E

Roteiro Conversação com as Crianças



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde –
PG-PDS

1) Investigação individual

Etapas:

- a) Narrativa feita pela pesquisadora, de uma situação fictícia. “Era uma vez, em um país bem distante, duas crianças. Como elas se chamavam? (pedir para a criança dar nome ao personagem). Elas estavam brincando em um parquinho. Aí elas viram um cachorrinho correndo e brincando e outro cachorrinho que estava muito parado. Foram chegando perto dele e viram que ele estava completamente parado. O que você acha que aconteceu? (1-Se falar que está doente, perguntar: “O que vai acontecer com ele?”; 2-Se falar que morreu: “E depois, o que aconteceu?” 3-Se falar que foi para o céu, perguntar: “Por que ele foi para o céu?”)
- b) Será proposto para a criança um jogo denominado *Brincadeira de pensar*, em que a pesquisadora dirá para ela “Vamos brincar de um jogo? Eu digo uma palavra e você diz uma ou mais palavras de que você se lembre, pense, depois que eu disser a minha”. A pesquisadora dirá uma palavra de cada vez e solicitará que a criança diga uma palavra de que se lembre depois de cada uma dita, e, em meio à lista de palavras, dirá a palavra *Deus*. Depois de cada palavra que a criança diga, a pesquisadora poderá pedir esclarecimentos. As palavras serão apresentadas na mesma ordem para todas as crianças. A ordem será: bola- casa- mãe- Deus- amigo- escola.
- c) A pesquisadora irá mostrar para a criança um caixa de lápis de cor vazia (mas a criança não saberá que está vazia) e perguntará para ela “O que é isso?”; “Você sabe o que tem dentro?”; “Você tem certeza?”. Após a resposta da criança, a pesquisadora mostrará a ela o interior da caixa, que estará vazio. Então, será perguntado à criança “Um cachorrinho ia saber o que tem aqui dentro?”; “Seu pai ia saber o que tem aqui dentro?”; “Deus ia saber o que tem aqui dentro?”.
- d) a pesquisadora sugerirá para a criança que ela faça um desenho de Deus, e, após desenhar, fale sobre seu desenho. “Faça do seu jeito.”. Se disser que “errou”, falar para fazer do outro lado da folha outro desenho. Se quiser fazer mais desenhos em outra folha, falar que não pode agora, que pode outro dia. Pedir para a criança para eu ficar com seu desenho.

2) Investigação em grupo

A pesquisadora irá misturar o que todas as crianças trouxeram numa caixa e irá pegando cada coisa e perguntando: “Vocês se lembram quem trouxe isso? Quem escolheu o objeto que você trouxe? Por que você acha que isso lhe lembra Deus? Conte para nós.” Quando a criança for falar, será dado a ela um microfone. Depois perguntará às outras crianças se elas querem falar alguma coisa sobre este objeto. A pesquisadora dará a instrução no início da atividade, de que cada um/a deve dizer aquilo que quiser dizer, e que pode haver opiniões diferentes entre elas, mas que todos devem ouvir o colega que estiver falando e que falará um de cada vez.

Ao final da atividade, a pesquisadora sugerirá que todas conversem sobre o tema Deus: "Então, vamos ver como pensamos? Completem o que eu digo: Deus é... O que vocês acham que é Deus? Como Ele é? Falem, perguntem, completem o que seus colegas dizem. Vamos conversar sobre isso." (Quando um aluno falar, perguntar “Vocês concordam com ele?” Valorizar o que eles falam, o que todos falam.) Então, será proposto que as crianças criem um desenho coletivo de Deus, a respeito do que conversaram sobre Deus (desenharão no papel cartão entregue pela pesquisadora). Será pedido que as crianças avaliem (se gostaram, o que acharam das atividades).

ANEXO F**Entrevista com os Responsáveis**

**Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde –
PG-PDS**

Entrevista com os responsáveis

Responsável 1

Nome:

Grau de parentesco com a criança:

Data de nascimento:

Profissão:

Religião:

Estado do Brasil de que sua família é proveniente:

Renda da família mensal:

Responsável 2

Nome:

Grau de parentesco com a criança:

Data de nascimento:

Profissão:

Religião:

Estado do Brasil de que sua família é proveniente:

- 1) Vocês praticam alguma religião? Se sim, a criança frequenta essa religião também?
- 2) O que é Deus para vocês?
- 3) Vocês tem algum tipo de prática religiosa e/ou espiritual que compartilham com a criança em casa (rezar, ler alguma história de cunho espiritual e/ou religioso)?
- 4) Como vocês acham que as crianças entendem a concepção de Deus?
- 5) Como vocês educam a criança para os valores morais de relacionamento?
- 6) Vocês conversam com a criança sobre Deus? Se sim, como conversam, o que dizem para ela?
- 7) Vocês já tiveram alguma experiência espiritual e/ou religiosa?

ANEXO G**Entrevista com a Professora e a Coordenadora**

**Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde –
PG-PDS**

Entrevista com a professora e a coordenadora

Nome da professora:

Data de nascimento:

Religião:

Estado do Brasil de que sua família é proveniente:

Há quanto tempo trabalha na escola:

Nome da coordenadora:

Data de nascimento:

Religião:

Estado do Brasil de que sua família é proveniente:

Há quanto tempo trabalha na escola:

- 1) Vocês praticam alguma religião?
- 2) O que é Deus para vocês?
- 3) Vocês tem algum tipo de prática religiosa e/ou espiritual que compartilham com seus alunos na escola (rezar, ler alguma história de cunho espiritual e/ou religioso)?
- 4) A escola possui algum tipo de atividade que envolva prática religiosa e/ou espiritual com os alunos (rezar, ler alguma história de cunho espiritual/religioso)?
- 5) Como vocês acham que as crianças entendem a concepção de Deus? Podem dar algum exemplo que seus alunos, ou alguma criança que vocês conheçam, falam?
- 6) Como vocês educam seus alunos para os valores morais de relacionamento?
- 7) Vocês conversam com seus alunos sobre Deus? Se sim, como conversam, o que dizem para eles?
- 8) Vocês já tiveram alguma experiência espiritual e/ou religiosa?

ANEXO H
Bilhete para os Responsáveis

Brasília, __/__/____

Prezados responsáveis pelo(a)

aluno(a) _____

Solicitamos que enviem por seu(sua) filho(a) duas coisas relacionadas a Deus (objetos, figuras, materiais, uma frase, etc.). Esperamos que entreguem até o dia _____.

Muito obrigada!

ANEXO I**Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde**

Universidade de Brasília
Faculdade de Ciências da Saúde
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/FS

PROCESSO DE ANÁLISE DE PROJETO DE PESQUISA

Registro do Projeto no CEP: **164/10**

Título do Projeto: “A construção das concepções de Deus por crianças da educação infantil”.

Pesquisadora Responsável: Nicole Bacellar Zaneti

Data da Entrada: 03/12/10

Com base na Resolução 196/96, do CNS/MS, que regulamenta a ética em pesquisa com seres humanos, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília, após análise dos aspectos éticos e do contexto técnico-científico, resolveu **APROVAR** o projeto **164/10** com o título: “A construção das concepções de Deus por crianças da educação infantil”, analisado na 12ª Reunião Ordinária, realizada no dia 14 de dezembro de 2010.

A pesquisadora responsável fica, desde já, notificada da obrigatoriedade da apresentação de um relatório semestral e relatório final sucinto e objetivo sobre o desenvolvimento do Projeto, no prazo de 1 (um) ano a contar da presente data (item VII.13 da Resolução 196/96).

Brasília, 18 de janeiro de 2011.



Prof. Natan Monsrores de Sá
Coordenador do CEP-FS/UnB

ANEXO J
Desenho de João 1



ANEXO K
Desenho de João 2



ANEXO L
Desenho de Maria



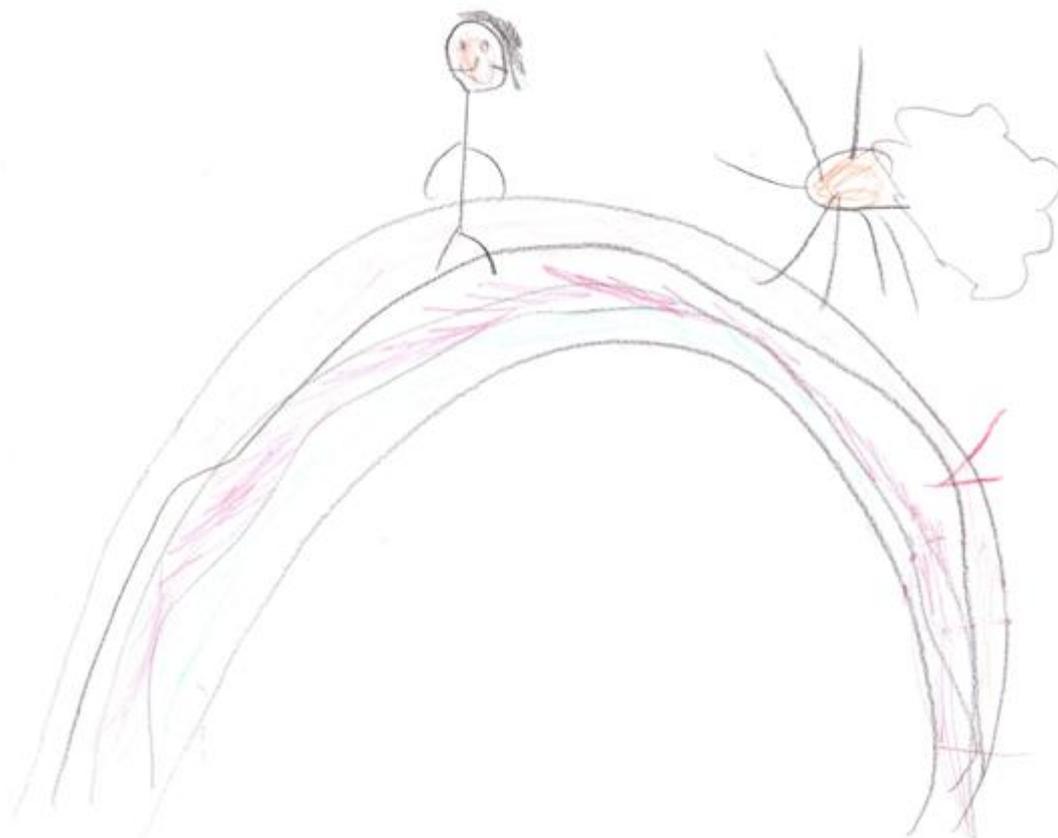
ANEXO M
Desenho de Marta



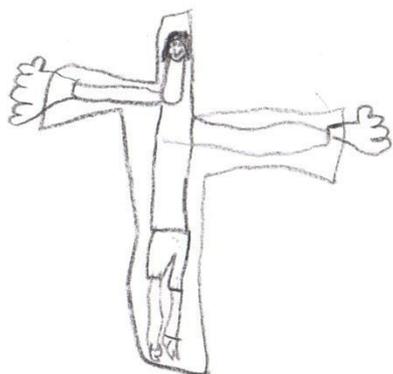
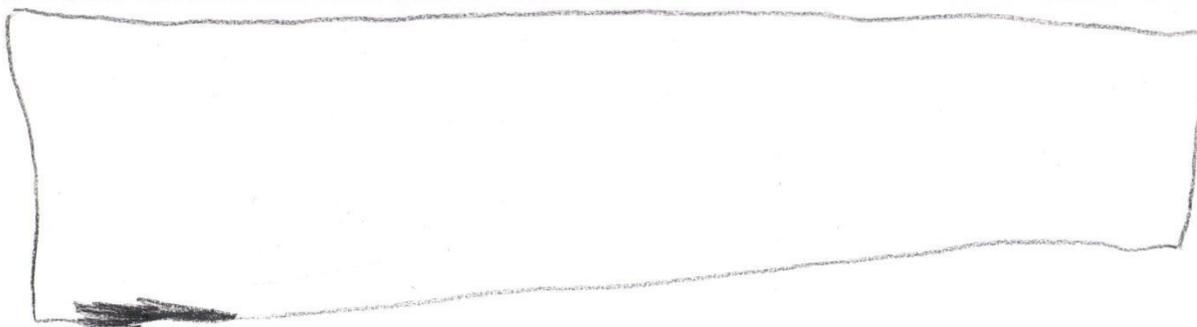
ANEXO N
Desenho de Isabel



ANEXO O
Desenho de Sheila



ANEXO P
Desenho de Marcos



ANEXO Q
Desenho de Mateus



ANEXO R
Desenho de Lucas



ANEXO S
Desenho Coletivo das Crianças

