

O LETRAMENTO LITERÁRIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO – UMA LEITURA DO MITO DO DILÚVIO EM UM CONTO DE MACHADO DE ASSIS

LITERARY LITERACY IN TEACHER OF RELIGIOUS EDUCATION - READING THE MYTH THE FLOOD IN A MACHADO DE ASSIS'S SHORT STORY

Araceli Sobreira Benevides¹

Resumo: *Este artigo toma como lentes teóricas a concepção dialógica da linguagem e as teorias sobre leitura e letramento literário inseridas no contexto formativo de docentes do Ensino Religioso. O objetivo é trazer para o ambiente dessa formação textos literários que abordem a temática do Transcendente e do fenômeno religioso, com a finalidade de se criar momentos de leitura para a compreensão das diferentes formas como os discursos religiosos se constituem pela linguagem. Para isso, escolhemos o conto “Na Arca – três capítulos inéditos do Genesis”, de Machado de Assis, relacionando-o ao Mito do Dilúvio, presente em narrativas sagradas para dialogar com os discursos que circulam nos espaços literários e religiosos dos conhecimentos das Ciências da Religião. A análise indica como a literatura pode reatualizar mitos ao dar-lhe interpretações e novos questionamentos, assim como faz Machado de Assis, ao posicionar os personagens da narrativa bíblica como sujeitos do cotidiano, aproximando-os das características mais reais do que míticas. Entendemos que uma formação que subsidie futuros docentes dessas compreensões pode contribuir para práticas leitoras mais eficientes.*

Palavras-chave: Letramento Literário; Ensino Religioso Pluralista; Saberes da Docência.

Abstract: *This article takes as theoretical lenses to dialogical conception of language and theories of reading and literary literacy within the context of training teachers of Religious Education. The aim is to bring to the teacher's education field literary texts whose theme discusses Transcendent and religious phenomenon, in order to create moments of reading to understand the different ways in which religious discourses that are constituted by language. For this, we chose the short story "Na Arca – três capítulos inéditos do Genesis", written by Machado de Assis, relating it to the Myth of the Flood, in this sacred narratives to dialogue with the discourses that circulate in the literary's field and epistemological knowledges from Sciences of Religion. The analysis shows how literature can re-upgrade myths to give new interpretations and questions, as does Machado de Assis, the positioning of the characters of the biblical narrative as subjects of everyday life, approaching the characteristics of the more mythical than real. We understand that subsidizes training future teachers of these insights can contribute to more efficient reading practices.*

Key-words: *Literacy Literary; Pluralistic Religion Educacion; Teaching Knowledge.*

1 Introdução

Este trabalho está situado no âmbito dos estudos interdisciplinares da leitura literária voltada para o contexto da formação de professores/as das Ciências da Religião. É resultado

¹ Docente do Departamento de Ciências da Religião do *Campus* Avançado de Natal, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e do Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC/UERN. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Fenômeno Religioso. Natal, Brasil, e-mail: aracelisobreira@yahoo.com.br

de uma pesquisa² desenvolvida no Curso de Ciências da Religião/UERN, que investiga os conteúdos disciplinares de futuros docentes de Ensino Religioso (ER)³ que irão ensinar em escolas de Ensino Fundamental da rede pública municipal e estadual, da Região Metropolitana de Natal/RN. Esses saberes disciplinares têm como referencial a leitura literária, enquanto um dos múltiplos saberes dessa profissão e estão direcionados para o modelo contemporâneo do ER, constituído pela pluralidade religiosa e não mais pela confessionalidade.

Esse modelo⁴ contemporâneo do ER vem se estabelecendo desde as transformações da última década, quando se firmaram que para se lecionar, em salas de aula dessa disciplina, era necessária a formação específica. Isso ocasionou a criação de cursos de Graduação e Pós-Graduação, no Brasil, que garantissem os conhecimentos/saberes da docência de professores de ER. Assim, para quem escolhe essa área para atuar no Ensino Fundamental, o curso a ser feito é a Licenciatura em Ciências da Religião, área de conhecimento das Ciências Humanas e Sociais que tem se expandido (COR 1TELLA, 2007) e se fortalecido nesses anos iniciais do novo milênio.

Na sistematização dos conhecimentos que compõem a formação docente de professores de ER está incluída a construção de saberes partilhados com as áreas da Linguagem. Por conceber a prática de ensinar como fenômeno complexo, cujos conhecimentos são de natureza vária, e que não se limitam apenas ao conhecimento existente em sala de aula, durante a aplicação de conteúdos (CONTRERAS, 2002; PASSOS, 2007a; PASSOS, 2007b), levamos para a formação docente, além dos conhecimentos científicos da área, aquilo que Zeichner e Liston (*apud* PIMENTA, 2002, p.23) indicam como os quatro elementos fundamentais que ficam de fora da formação que prepara apenas para um modelo de professor tecnicista ou prático: “[...] as reflexões sobre a linguagem, os sistemas de valores, os processos de compreensão e a forma com que [os graduandos e formadores] definem o conhecimento”.

² Projeto de pesquisa em andamento no curso de Ciências da Religião/UERN, intitulado *Saberes das práticas docentes no contexto do Ensino Religioso – diálogo multidisciplinar entre as práticas de leitura, memórias docentes, experiências e a construção de identidades* (FASE II) [2013-2014], coordenado pela autora deste artigo.

³ Doravante usaremos a abreviação ER para nos referir ao *Ensino Religioso*.

⁴ Esse novo modelo apresenta-se legalizado pelo artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 9.394/96), modificada, posteriormente, pela lei nº 9.475/97 (BRASIL, 9.475/97), que estabelece o Ensino Religioso como área de conhecimento do Ensino Fundamental. Em decorrência, a religiosidade deixa de ser o ponto central da docência que passa a ter o *fenômeno religioso* como objeto de estudo.

Nessa perspectiva, nossas ações acontecem sob a orientação de que o *ato de formar* não é neutro, ao contrário, envolve “[...] a construção de valores e crenças, o que amplia a compreensão da natureza sócio-política da educação”. (BENEVIDES, 2005, p.103-104). Por essa razão, entendemos a necessidade de um compromisso formativo que pressuponha um investimento no sujeito da aprendizagem, na percepção e análise de suas experiências, de seus saberes, do contexto de onde vêm e das condições de seu processo de formação. Desse modo, no âmbito da formação de professores, entendemos a prática da leitura literária e a compreensão de seus discursos como caminhos de inserção no mundo da cultura e dos conhecimentos didático-pedagógicos os quais alicerçam as futuras ações em sala de aula.

Este artigo toma como *lentes teóricas* a concepção dialógica da linguagem e as teorias sobre leitura e letramento literário inseridas no contexto formativo de docentes do Ensino Religioso. O objetivo é trazer para o ambiente dessa formação textos literários que abordem a temática do Transcendente e do fenômeno religioso, com a finalidade de se criar momentos de leitura para a compreensão do Outro (alteridade), espaços para a pluralidade, ou seja, para as diferentes formas como os discursos religiosos se constituem pela linguagem em obras de autores consagrados, relacionando-os às narrativas sagradas de certas tradições religiosas, constituintes dos discursos que circulam nos espaços literários e religiosos dos conhecimentos das Ciências da Religião.

Nesse contexto, adotamos o pensamento bakhtiniano (BAKHTIN, 2003) e as pesquisas atuais da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006), para desenvolver um diálogo entre a Literatura e a Ciências da Religião como áreas disciplinares das Ciências Humanas. Com o intuito de olhar o mundo de um ponto de vista excedente, diverso da posição centrada em um único posicionamento, propomos um diálogo entre essas áreas para compreender o movimento dos fenômenos sociais, políticos, históricos, religiosos, linguísticos etc. em sua pluralidade e heterogeneidade. Isso porque concebemos o trabalho do linguista aplicado sob a orientação de diferentes campos de conhecimentos cuja produção é capaz de criar inteligibilidades para os problemas em que a linguagem ocupe papel principal (ROJO, 2006).

Um dos problemas em que a linguagem ocupa papel principal diz respeito ao lugar ocupado pelos leitores nos contextos escolares, tanto nos das Licenciaturas quanto nos das salas de aula de Ensino Fundamental. Se pensarmos nos resultados mais recentes de testes que avaliam os desempenhos da escola, principalmente da escola pública, a situação do Rio

Grande do Norte, em relação aos conhecimentos básicos, fica em patamares preocupantes⁵. Nesse contexto, entendemos que a formação de professores de Ensino Religioso também possui responsabilidade no sentido de proporcionar aos futuros professores, conhecimentos sobre aspectos da linguagem que podem ser transformados, se transpostos de modo crítico e não apenas como pacotes ou modelos reproduzidos de uma prática autônoma ou acrítica.

Diante da dificuldade de se encontrar materiais didáticos dentro das orientações atuais para um ER pluralista e aberto e, mais ainda, da persistência de uma tendência religiosa nos materiais existentes, quase sempre voltada para o catolicismo, o trabalho com a disciplina *Literatura e Religião* situa-se no âmbito da seleção de textos que tanto contribuem para as práticas leitoras dos graduandos em Ciências da Religião quanto constituem orientações para ações leitoras que podem ser desenvolvidas no Ensino Fundamental, com foco para construção de um repertório condizente com os propostos nos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso* (FONAPER, 2009).

Dessa forma, para o desenvolvimento deste artigo, selecionamos, um conto de Machado de Assis – *A arca de Noé em três tempos* – que dialoga com alguns mitos sagrados que (re)contam a narrativa do Dilúvio, presente em grupos sociais variados, percebendo-a como um discurso dialógico, marcado por pontos de vista culturais diferentes, porém representativo de diversas culturas como narrativa que explica a origem e o povoamento da Terra. Partindo dessa compreensão, levamos para a formação de professores o envolvimento com o mundo literário, com foco na construção de uma prática reflexiva, articulada ao mundo que pode ser descoberto pelos leitores, com suas simbologias, relações e diálogos na perspectiva de uma compreensão dialógica dos discursos.

2 Uma proposta de letramento literário

A dimensão teórica na qual situamos este trabalho estuda a leitura como prática social. Segundo essa forma de olhar o ato de ler, questionamos o caráter solitário atribuído por alguns no ato de ler. Nesse sentido, Soares (1988) é uma das autoras que, no final dos anos oitenta, coloca-nos diante dessas questões. Segundo essa autora,

[...] a leitura não é um ato solitário, é interação verbal entre indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu universo,

⁵ Em 2009, o IDEB do RN foi de 3.9, colocando o Estado entre os últimos lugares nesse processo de avaliação da qualidade escolar, apesar de um pequeno avanço se comparado com os resultados de anos anteriores.

seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e os outros; entre os dois: enunciação; diálogo? (SOARES, 1988, p.18).

Um outro aspecto que destacamos, opõe-se ao tipo de prática que ficou presa às técnicas de transmissão de conhecimentos, desligadas de uma prática reflexiva e de possibilidades de criação de discursos diferentes ou de sentidos outros que não os demarcados por quem detém o poder de escolher os significados que poderiam ou não ser lidos e interpretados nas práticas escolares e culturais.

Posto dessa forma, nem a educação nem a leitura são atividades neutras, mas sim atividades políticas, sociais, construídas, constituídas e partilhadas por sujeitos. Dessa forma, os sujeitos que atuam no contexto escolar precisam atentar para as consequências de se preparar leitores ou como diz Cosson (2009, p. 17): “[...] de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas”. Desta maneira, como uma das principais agências de letramento, a escola pode oferecer as bases teóricas para que os professores e os estudantes desenvolvam um posicionamento crítico frente às relações conflitantes entre conhecimento, poder e dominação.

Barton (1991) considera que há práticas comuns nas atividades de leitura e escrita de todas as comunidades e os membros dessas comunidades estão parcialmente determinados por conhecerem essas práticas e delas participarem. Em consequência, essas práticas são compreendidas como práticas de letramento que precisam ser vistas também como práticas sociais. As práticas de letramento variam de contexto para contexto, o que significa dizer que nós podemos enxergar diferentes papéis, relações, valores, mudanças, acessos e processos no interior dessas práticas. Com a evolução dos estudos sobre letramento, a própria concepção de leitura também evolui. O assercamento ao mundo escrito, através das inúmeras formas que uma pessoa pode utilizar para se tornar letrada, pode também lhe garantir diversos mundos de letramentos.

Posicionamo-nos como Barton (1994) que defende a existência de vários *mundos públicos de letramento*⁶, determinados por instituições sociais das quais participamos, tais como a escola e o trabalho. As práticas de letramento são formadas e modeladas pelas práticas sociais e pelos valores construídos e partilhados pelos grupos sociais, o que quer dizer que diferentes leitores farão uso de diferentes textos ou, melhor dizendo, de diferentes gêneros discursivos, dependendo de sua familiaridade com as diferentes práticas de letramento existentes. Segundo essa concepção, essas práticas de letramento são definidas por regras

⁶ Por esse motivo falamos, em *letramentos* e não em um único letramento apenas.

sociais que determinam quais textos são valorizados e quem poderá produzi-los e/ou ter acesso a eles (BARTON; HAMILTON, *apud* TERZI, 2000).

Nesse sentido, alguns teóricos (BLOOME, 1994; BAYNHAM, 1995) têm defendido que a leitura é uma *prática social situada*. Isso envolve pensar a leitura em termos de processo, observando os lugares e os contextos em que ela ocorre, o que conta como leitura, quem lê e o que a leitura faz com quem lê (os efeitos da leitura). Esta é a dimensão que indica a influência dos valores sociais, das crenças e das normas que formam a base da relação entre as práticas de letramento e a formação das identidades do sujeito-leitor. Trazendo essa questão para o plano da formação docente, entendemos que as mudanças que podemos introduzir no plano das práticas pedagógicas dizem respeito aos modos como os exercícios de leitura literária são postos no cotidiano da formação. Um desafio bastante presente nos estudos sobre a formação de professores, principalmente na formação de professores de Ensino Fundamental, é o de se desenvolver um trabalho eficiente que prepare os estudantes de Licenciaturas para a tarefa de serem bons professores. Apesar das limitações que essa tarefa impõe, devido às condições atuais em que se encontra a educação no Brasil, o aprimoramento da formação faz-se necessário. Compreendendo a importância da prática da leitura nesse contexto, apresentamos, a seguir, algumas análises que desenvolvemos, a partir da leitura de textos que podem ser percebidos como constituintes de discursos e visões de mundo, as quais, muitas vezes, não estão tão visíveis apenas na leitura individual e solitária, sem a mediação dos saberes docentes. Por isso, incluímos nossas ações em consonância com o pensamento de Cosson, quando defende que “Ler implica troca de sentidos [...], pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço”. (COSSON, 2009, p.27).

3 Um outro olhar para o Mito do Dilúvio

Este artigo articula as visões e os sistemas de valores que configuram os posicionamentos de Machado de Assis sobre o fenômeno religioso narrado no Livro do Gênesis, o qual é recontado em *Na Arca – três capítulos inéditos do Genesis*, e que constrói, no leitor, outra leitura/compreensão. O autor elabora uma narrativa que se contrapõe ao discurso fechado, de uma única interpretação, comumente presente no âmbito das práticas religiosas ou das antigas aulas de Religião, modelos com dos quais a atual formação de professores de ER diverge.

Para percebermos esse *projeto de dizer*, elaborado por Machado de Assis, fazemos, inicialmente, uma breve explanação, situando o Mito do Dilúvio e o texto de Gênesis, em seguida, comentamos o conto de Machado de Assis, avaliando o posicionamento construído pelo autor diante do diálogo que estabelece com o texto bíblico.

Como sabemos, a história do Dilúvio faz parte de um conjunto de narrativas que explicam a origem e o povoamento do mundo logo após a criação do homem. Essas narrativas estão presentes em quase todos os povos e culturas do planeta⁷ e variam apenas nos detalhes e na justificativa para o desaparecimento da raça humana. A existência dessa narrativa ainda está presente em grupos sociais monoteístas e politeístas. Entretanto, o Dilúvio seria a forma encontrada por Deus ou pelos Deuses, nas sociedades politeístas, para punir a raça humana pela desobediência, pelos excessos de crueldade e pelos descaminhos tomados pela rebeldia face aos desígnios superiores (os de um deus único ou dos vários deuses). (ELIADE, 2010a). Nesse sentido, os seres humanos e os animais tiveram que aceitar os desejos do Criador (ou dos Criadores) e se submeter ao desaparecimento pela inundação das terras, perecendo tanto os ímpios quanto os bons. Em quase todas as narrativas em que o Mito do Dilúvio aparece, o castigo é um elemento presente. (Cf. BIERLEIN, 2003).

Deus demonstra-se arrependido pela criação do homem, que não lhe obedece mais e/ou esqueceu o caminho da retidão e sua decisão de sumir com os homens torna-se um meio eficaz para trazê-lo novamente para o Bem. Embora o Mito do Dilúvio trate de uma destruição da humanidade, ela não se acaba totalmente, ao contrário, renova-se, geralmente tendo um homem e uma mulher como únicos sobreviventes e responsáveis pelo novo povoamento da Terra (ELIADE, 2010a). Esse novo povoamento simboliza uma fase de regeneração da humanidade diante de seus pecados e iniquidades que enfureceram os Entes Superiores a ponto deles decidirem pelo fim (ainda que transitório) da raça humana.

Os vestígios históricos de que o texto judaico-cristão não é o primeiro nem o único a narrar a passagem do dilúvio começaram a surgir na Europa e no meio científico a partir da expansão marítima, quando o intercâmbio cultural se intensificou e isso reitera a ideia de que as narrativas literárias permitem uma visão diferente da época em que são escritas (McCALL, 1994). Alguns mitos são contados a partir de uma visão original e foram mantidos exclusivamente pela cultura oral. Outros, sofreram influência da colonização europeia, impostas a vários grupos sociais, principalmente, àqueles onde missões religiosas

⁷ De acordo com Eliade (2010), essas narrativas são raras apenas no continente Africano.

estabeleceram a obrigatoriedade do ensino cristão (não necessariamente o católico), durante a fase de ocupação das novas terras.

Segundo Bierlein, na introdução do livro *Mitos Paralelos*, “[...] ao ler esses mitos, os abismos entre as culturas se estreitam, revelando o que é constante e universal na experiência humana” (BIERLEIN, 2003, p.14). Mircea Eliade, teórico das Ciências da Religião, entende que os mitos contam uma história sagrada, segundo ele, o mundo moderno conserva, de certa forma, um comportamento mítico, o que seria um modo de se *estar no mundo*, principalmente quando esse homem o *reatualiza*, embora esse mundo tenha visto a vitória do *logos* sobre o *mythos*. Para Eliade, determinadas características e funções do pensamento mítico são constitutivos do ser humano,

Visto que, para o homem religioso das sociedades primitivas, os mitos constituem sua “história sagrada”, ele não deve esquecê-los: reatualizando os mitos, o homem religioso aproxima-se de seus deuses e participa da santidade. Mas há também “histórias divinas trágicas”, e o homem assume uma grande responsabilidade perante si mesmo e a Natureza ao reatualizá-las periodicamente. (ELIADE, 2010b, p. 93)

Mais ainda, o estudo dessas narrativas revela as crenças, o modo de pensar e a psicologia do povo que as elaboraram. Dentre essas narrativas, destacamos a *Epopéia de Gilgamés*. Embora não exista uma versão completa dessa obra, crê-se que, inicialmente, foi compilada e guardada na biblioteca de Assurbanipal, um dos grandes reis do império Assírio (até 630 a.C.). Muito tempo depois, tornou-se um achado importante que vem das escavações de Henry Layard, em 1839, para quem a descoberta antecipava em muito a narrativa que se encontra no Livro do Gênesis. Essa narrativa foi recuperada em tabletes de cerâmica que foram achados em diversas regiões onde hoje é o Iraque. Foram necessários anos de tradução para se chegar à versão como está publicada atualmente (ANÔNIMO, 2001)⁸: a partir da tradução dos 12 tabletes nos quais foram organizados os poemas.

Quando o *Épico de Gilgamesh* foi publicado pela primeira vez na Europa por George Smith, em 1872, causou uma sensação que rivalizou com as teorias de Darwin. Algumas pessoas o declaravam uma prova histórica do dilúvio do Gênesis, enquanto outras desdenharam da asseveração de que a Bíblia é singular e autêntica.

Em toda a literatura mesopotâmica, o conto do dilúvio, no tablete 11, representa a principal correlação com o texto bíblico.

⁸ Disponível em: <http://www.slideshare.net/WillPapp/a-epopia-de-gilgamesh-rev-anonimo>.

A história relata as aventuras vividas pelo herói que deu o nome ao mito, um homem fortíssimo, dois terços deus e um terço humano, que participou de inúmeros feitos sobre-humanos que envolvem monstros, deuses e animais. A narrativa é construída com base na busca do herói pela imortalidade. Gilgamesh teria sido um dos reis sumérios que governara após o dilúvio e, por isso, quando foram encontradas as tabuinhas que apresentam o encontro do rei com o único homem, Utnapishtim, que conseguira se salvar das águas e se tornara imortal, a narrativa causou enorme sensação na Europa.

O poema contém um relato que lembra os mesmos fatos vivenciados por Noé da Bíblia judaico-cristã: Utnapishtim narra a Gilgamesh que ele e sua esposa foram os únicos mortais a quem os deuses teriam dado *a vida eterna*. Segundo ele, um deus, Ea – deus da água doce e da sabedoria – o advertira da grande maré que cobriria as terras e lhe ensinara como construir um barco, para onde deveria levar a família, os parentes, os animais dos campos e os selvagens e todos os artesãos.

O barco tinha um acre de área e cada lado do convés media cento e vinte côvados, formando um quadrado. Construí abaixo mais seis conveses, num total de sete, e dividi cada um em nove compartimentos, colocando tabiques entre eles. Finquei cunhas onde elas eram necessárias, providenciei as zingas e armazenei suprimentos. Os carregadores trouxeram o óleo em cestas. (ANÔNIMO, 2001, p.101)

Do mesmo modo que Deus, do texto judaico-cristão, o conselho dos deuses da cidade de Shuruppak, resolvera destruir a humanidade com uma grande inundaçã, a qual, de acordo com a versã contada para Gilgamesh por Utnapishtim, acabou no sétimo dia. A terra seca apareceu no décimo segundo dia, quando o grande barco veio repousar sobre o monte Nisir, no Curdistã (na versã judaico-cristã, a arca de Noé para no monte Ararat, onde hoje se situa a Turquia). Assim como o Noé bíblico, Utnapishtim também foi salvo das águas do dilúvio. A descriçã da tempestade e da escuridã que tomaram conta de tudo, das águas avançando e, depois, de como os deuses se arrependeram e fugiram para a parte mais alta dos céus, é bastante simbólica, conforme pode constatar o leitor, no seguinte trecho.

Por um dia inteiro o temporal grassou devastadoramente, acumulando fúria à medida que avançava e desabando torrencialmente sobre as pessoas como os fluxos e refluxos de uma batalha; um homem não conseguia ver seu irmão, nem podiam os povos serem vistos do céu. (ANÔNIMO, 2001, p.101)

É importante frisar, ainda, que essa história, embora chamada de épico, está mais para a representação de um mito e, nesse sentido, valemo-nos novamente do teórico, Mircea Eliade, para quem

[...] o mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do "princípio". Em outros termos, o mito narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição. É sempre, portanto, a narrativa de uma criação: ele relata de que modo algo foi produzido e começou a ser. (ELIADE, 2010a, p.11).

Ainda, segundo esse autor, os mitos são narrativas de caráter essencialmente religioso, porque religam o homem a uma outra esfera que diz respeito não apenas aos seus antepassados, porém ao que existia antes deles. (ELIADE, 2010b). Para essa compreensão, o ato de conhecer as origens não é o mais importante, ao contrário, o que importa mesmo é a produção de um discurso sobre elas. Dessa forma, o homem que as narra não procura uma explicação. Para ele, o ato de narrar torna-se um processo inventor de mundos (ARAÚJO, 2008).

No levantamento das narrativas que dialogam com o mito do Dilúvio, segundo o conhecimento que temos do texto bíblico, encontramos, além daquelas existentes em diferentes culturas⁹, um texto da literatura mundial que se aproxima diretamente do texto de Gênesis: o conto *Na Arca – três capítulos inéditos do Genesis*, de Machado de Assis. Com base nele, discutiremos um pouco daquilo que é apreendido da leitura desse grande escritor¹⁰.

Perguntando-nos em que medida e sob que condições o discurso literário é capaz de articular sentidos específica e autenticamente religiosos, propomos, a seguir, nossa interpretação e possíveis compreensões que decorrem do diálogo entre esses textos.

4 A Arca, de Machado de Assis: homens como seres do mundo da vida

No conto *Na arca*, de Machado de Assis, publicado inicialmente em 1878 (ASSIS, 2003), mas cujo texto retiramos da antologia organizada por Costa (2006), intitulada *Os melhores contos bíblicos*, temos uma recriação da linguagem bíblica. A narrativa imita a forma bíblica de escrita em capítulos e versículos e tem como foco a briga

⁹ Em sala de aula, utilizamos ainda os contos de Galeano (2010) que trazem algumas versões para esse mito, conforme os povos americanos. Em Bierlein (2003), encontramos ainda narrativas havaianas, astecas, gregas e egípcias.

¹⁰ Encontramos outras narrativas, como o conto “Vicente”, existente na obra *Bichos*, de Miguel Torga (2002) que apresenta uma versão criativa e crítica para o Mito do Dilúvio.

de dois dos três filhos de Noé, que nem mesmo esperam passar a inundação e já disputam a posse das terras que viriam a ter depois do dilúvio.

Na prosa machadiana, os personagens são construídos com base na compreensão de um herói problemático: o ser humano em sua pequenez, com fraquezas, manias e incertezas, em um mundo no qual se sente perdido, sem base. Além disso, Machado recupera, em uma leitura mais atenta do século, as questões de terra que dominavam o Brasil imperial também e que são retratadas em várias partes do conto.

A sutileza com a qual o autor constrói os diálogos entre os personagens cria uma atmosfera de intimidade entre eles, visível no trecho a seguir:

E Sem falou a voz de seu coração, dizendo:
— *Meu pai tem a sua família; cada um de nós tem a sua família; a terra é de sobra; podíamos viver em tendas separadas. Cada um de nós fará o que lhe parecer melhor: e plantará, caçará, ou lavrará a madeira, ou fiará o linho.*
E respondeu Jafé:
— *Acho bem lembrada a idéia de Sem; podemos viver em tendas separadas. A arca vai descer ao cabeço de uma montanha; meu pai e Cam descerão para o lado do nascente; eu e Sem para o lado do poente, Sem ocupará duzentos côvados de terra, eu outros duzentos.*
Mas dizendo Sem:
— *Acho pouco duzentos côvados.*
Retorquiu Jafé:
— *Pois sejam quinhentos cada um. Entre a minha terra e a tua haverá um rio, que as divida no meio, para se não confundir a propriedade. Eu fico na margem esquerda e tu na margem direita.*
— *E a minha terra se chamará a terra de Jafé, e a tua se chamará a terra de Sem; e iremos às tendas um do outro, e partiremos o pão da alegria e da concórdia.*

Até essa parte, os irmãos agem de acordo com o que Deus havia pretendido: homens justos e bons tomando conta da nova terra, porém, por não entrar em acordo com as dimensões da terra e com a posse do rio que iria banhá-la, os irmãos se esquecem do *pacto de Noé com Deus* e iniciam a contenda.

Destacamos, a seguir, outro trecho do conto em que Machado mostra o momento em que Noé é chamado pelo seu terceiro filho, Cam, para tentar acalmar os filhos briguentos:

E achou-os ainda agarrados um ao outro, e Sem debaixo do joelho de Jafé, que com o punho cerrado lhe batia na cara, a qual estava roxa e sangrenta.
Entretanto, Sem, alçando as mãos, conseguiu apertar o pescoço do irmão, e este começou a bradar:
— *Larga-me, larga-me!*

Ouvindo os brados, às mulheres de Jafé e Sem acudiram também ao lugar da luta, e, vendo-os assim, entraram a soluçar e a dizer:

— O que será de nós? A maldição caiu sobre nós e nossos maridos.

Noé, porém, lhes disse:

— Calai-vos, mulheres de meus filhos, eu verei de que se trata, e ordenarei o que for justo.

E caminhando para os dois combatentes, bradou:

— Cessai a briga. Eu, Noé, vosso pai, o ordeno e mando.

E ouvindo os dois irmãos o pai, detiveram-se subitamente, e ficaram longo tempo atalhados e mudos, não se levantando nenhum deles.

Noé continuou:

— Erguei-vos, homens indignos da salvação e merecedores do castigo que feriu os outros homens.

Noé age conforme deve agir um pai que reprime as brigas familiares e se preocupa, ao compreender os motivos pelos quais Jafé e Sem brigam até tirarem sangue um do outro. Nessa personificação dos heróis, Machado constrói cenas de uma vida normal, pois capta os conflitos internos de uma família diante da divisão de bens. Paralelamente, destacamos outra particularidade que quebra a retórica presente no livro de *Gênesis* (6,13), gerando um paradoxo na cena indicada a seguir:

Então disse Deus a Noé: O fim de toda a carne é vindo perante a minha face; porque a terra está cheia de violência; e eis que os desfarei com a terra.

Deus, ao indicar que Noé construísse uma arca porque iria destruir a violência que dominava os homens e, ao dar a incumbência ao patriarca de começar um novo mundo, deixa a entender nos leitores do texto bíblico que tanto Noé quanto sua família são merecedores desse benefício porque agem conforme os ditames do Criador: combinam as qualidades necessárias para a renovação do mundo. Machado de Assis, entretanto, cria no enredo do conto, cenas de uma *família casual* (BAKHTIN, 1997) nas quais brigas e discussões são parte da realidade, opondo-se à ideia de bondade, justiça e equidade reservadas para o mundo que Noé deveria povoar.

Além disso, revela-se aqui uma nova face para a compreensão do conto de Machado: os heróis personificam a condição humana – compatível com a vida tal qual ela é: cheia de conflitos, anseios, desejos, incongruências. A singularidade do indivíduo, enquanto ser no mundo (BAKHTIN, 2003) – motivado pela sua ambivalência registra-se na altercação entre os irmãos por causa da ambição pela propriedade das terras. Essas características divergem da visão de narrativa sagrada defendida por Eliade (2010a). Segundo esse autor, os personagens dos mitos (narrativas verdadeiras) e dos contos e fábulas (narrativas falsas) têm uma

característica em comum: “[...] eles não pertencem ao mundo cotidiano”. (ELIADE, 2010a, p.15). A experiência religiosa da recriação do mundo produziria nos novos homens e mais ainda na família de Noé, por terem sido escolhidos para o povoamento do mundo, uma aproximação com o divino, com a natureza exemplar do mundo de origem.

A ironia – marca da discursividade e do estilo de Machado de Assis, aparece surpreendentemente no final do texto, quando Noé, falando como um homem do século XIX, brada:

— *Eles ainda não possuem a terra e já estão brigando por causa dos limites. O que será quando vierem a Turquia e a Rússia?*

Aqui, percebemos claramente um autor cuja voz resgata o mundo em que se situa, ao registrar os conflitos de seu tempo, (a guerra do império russo contra o otomano) na voz do patriarca bíblico. Poder-se-ia questionar ainda se Machado não estaria representando, nesse mesmo exemplar de ironia pura, a típica família patriarcal (RABELLO, 2008) tão conhecida sua em outras narrativas?

Lido como narrativa, na concepção das Ciências da Religião, o conto de Machado de Assis, embora possua as características básicas colocadas para aqueles textos que indicam que o Dilúvio funcionaria como uma renovação do mundo, quando reatualizamos a leitura na perspectiva machadiana, percebemos que o mundo criado no conto, não se mostra renovado, pois ainda existem os sentimentos antigos que fizeram com que Deus pensasse em *acabar* com tudo, como consequência, até o patriarca revela-se preocupado com as ações da humanidade, como sinaliza sua última cena, mostrada acima.

Nesse sentido, o grande escritor brasileiro responde, enquanto *atividade responsiva ativa* (BAKHTIN, 2003), às imposições histórico-culturais de seu tempo, ao revelar um protagonista (Noé) do tempo passado (tempo primordial), mas revelado pela perspectiva de futuro, ao trazer um confronto (*O que será quando vierem a Turquia e a Rússia?*), distante em milênios, para o leitor.

5 A reatualização dos mitos numa proposta dialógica

A escolha desse conto como exemplo de compreensões sobre as narrativas mitológicas que são/foram reatualizadas pela Literatura indica como professores de Ensino Religioso e de outras disciplinas, que trabalhem com a leitura ou letramento literário, podem (des) construir

discursos, principalmente aqueles arraigados, tidos como únicos (A Verdade) em que os valores religiosos e culturais não expressem a diversidade ou a pluralidade. A fronteira entre o discurso literário e o discurso mítico é tênue, vista por esse aspecto, assim, colocamo-nos em favor de práticas pedagógicas que possibilitem a construção de diferentes visões de mundo, construídas em dialogismo, em interação, em interlocução.

O homem de Machado de Assis dialoga com a construção discursiva de patriarca, responsável pela organização do lar, da família, dos bens, da moral (cristã) e da sociedade (aristocracia brasileira). Seus filhos constroem-se pela característica da ambição e Deus é aquele que deixa aos homens a direção de seus destinos, mesmo que tomem caminhos totalmente diverso daquele que lhe fora predestinado ou preparado.

Assim, entendemos que, ao trazer para o ambiente escolar textos literários que abordem a temática do Transcendente e das questões religiosas, o/a professor/a possibilita momentos de leitura para a compreensão do Outro (alteridade) e abre espaços para a pluralidade, para o diálogo entendido como acontecimento da vida.

Por fim, entendemos que essa interlocução ajuda sensivelmente na compreensão dos horizontes de Machado de Assis a respeito dos homens e dos discursos religiosos. Também entendemos que o desafio de estabelecer essa interlocução no ambiente da formação de novos leitores somente acontece quando os sujeitos do fazer docente conhecem esse repertório literário. A mediação da leitura literária, como ação pedagógica desse sujeito, e dos significados carregados de sentidos, elaborados por Machado de Assis, pode tornar-se um ato de compreensão responsiva desses horizontes, enquanto direcionamentos para práticas leitoras mais eficientes.

Referências

ANÔNIMO. **A Epopeia de Gilgamesh**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ASSIS, M. de. **Papéis Avulsos**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

ARAÚJO, W. B. de. **A crise juvenil ante o sagrado institucional e a busca de uma espiritualidade na mística de Paula Franssinetti**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica da Pernambuco. Programa de Mestrado em Ciências da Religião, 2008.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

_____. **Problemas da poética de Dostoievski**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BARTON, D. Preface: Literacy events and literacy practices. In: BARTON, D., HAMILTON, M. e IVANIC, R. **Worlds of Literacy**. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 1994. p. vii-x.

_____. The social nature of writing. In: BARTON, D.; IVANIČ, R. **Writing in the community**. California: Sage Publications, 1991. p.1-13.

BAYNHAM, M. **Literacy practices: investigating literacy in social contexts**. London: Longman, 1995 (Language in social life series)

BENEVIDES, A. S. Identidades de professores de Ensino Religioso – mapeando os/as profissionais de ER a partir do discurso sobre si mesmos e sobre os saberes da docência. **Relatório Final de Projeto de Pesquisa**. Natal: Departamento de Ciências da Religião, FAPERN/UERN, 2011.

_____. Saberes da Prática Docente do Ensino Religioso Referências para a Formação sobre a construção/constituição da identidade do/a professor/a de ER. **Relatório Final de Projeto de Pesquisa**. Natal: Departamento de Ciências da Religião, UERN, 2009.

_____. **Leitura e Formação Docente** – a trajetória da prática da leitura de alunos do curso de Letras. Pós-Graduação em Educação da UFRN. Tese de Doutorado. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação Educação. UFRN: Natal, 2005.

BIERLEIN, J. F. **Mitos paralelos**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

BLOOME, D. Reading as a social process in a middle school classroom. In: GRADDOL, D. MAYBIN, J.; STIERER, B. **Researching language and literacy in social context**. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 1994. p.100-130.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso: 01 ago. 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.475**, de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm Acesso: 01 ago. 2013.
CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORTELLA, M. S. Educação, Ensino Religioso e formação docente. In: SENA, L. (Org.). **Ensino religioso e formação docente: Ciências da Religião e Ensino Religioso em diálogo**. São Paulo: Paulinas, 2007, p.11-20.

COSSON, R. **Letramento Literário** – teoria e prática. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

COSTA, F. M. (Org.) **Os melhores contos bíblicos**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

ELIADE, M. **Aspectos do mito**. Lisboa, Edições 70, 1989. (Perspectivas do Homem, 19).

_____. **Mito e realidade**. 6. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2010a.

_____. **O sagrado e o profano**: a essência das religiões. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. (FONAPER). **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Religioso. 9. ed. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

GALEANO, E. **Os nascimentos**: memória do fogo. Volume 1. Porto Alegre: L&PM, 2010.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguísta aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.13-44.

PASSOS, J. D. **Ensino Religioso**: construção de uma proposta. São Paulo: Paulinas, 2007a.

_____. Ensino Religioso: mediações epistemológicas e finalidades pedagógicas. In: SENA, L. (Org.). **Ensino religioso e formação docente**: Ciências da Religião e Ensino Religioso em diálogo. São Paulo: Paulinas, 2007b. p. 21- 45.

McCALL, H. **Mitos da Mesopotâmia**. São Paulo: Editora Moraes, 1994.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil** – gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, p.17-52.

RABELLO, I. D. Machado de Assis: um homem genial?. **Jornal of Epilepsy and clinical neurophysiology**. Porto Alegre, v. 14, n. 4, Dec. 2008. p. 193-196.

ROJO, R. H. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 253-276.

SOARES, M. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R. & SILVA, E.T. da.(Org.) **Leitura Perspectivas Interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988. p.18-29.

TERZI, S. B. A formação de alfabetizadores: letramento e prática pedagógica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, (36): 81-99, Jul./Dez.2000.

TORGA, M. **Bichos**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 2002.

Data de recebimento: 30 de setembro de 2013.

Data de aceite: 10 de dezembro de 2013.