

**ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA**

EDSON PONICK

**TEOLOGIA *DAS E COM* CRIANÇAS:
CARACTERÍSTICAS, POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

São Leopoldo

2014

EDSON PONICK

TEOLOGIA *DAS* E COM CRIANÇAS:
CARACTERÍSTICAS, POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Tese de Doutorado
Para obtenção do grau de
Doutor em Teologia
Escola Superior de Teologia
Programa de Pós-Graduação
Área de concentração: Teologia Prática

Orientadora: Dra. Gisela Streck

São Leopoldo

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P797t Ponick, Edson
Teologia das e com crianças: características,
possibilidades e desafios / Edson Ponick ; orientadora
Gisela Streck. – São Leopoldo : EST/PPG, 2014.
221 p. : il.

Tese (doutorado) – Escola Superior de Teologia.
Programa de Pós-Graduação. Doutorado em Teologia.
São Leopoldo, 2014.

1. Crianças – Aspectos religiosos – Cristianismo. 2.
Educação cristã de crianças. 3. Crianças – Vida cristã.
4. Hermenêutica – Aspectos religiosos – Cristianismo. I.
Streck, Gisela Isolde Waechter. II. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

BANCA EXAMINADORA

1º Examinador: Gisela J.W. Streck

Prof.ª Dr.ª Gisela Streck (Presidente)

2º Examinador: Júlio César Adam

Prof. Dr. Júlio César Adam (EST - PPG)

3º Examinador: Remí Klein

Prof. Dr. Remí Klein (EST - PPG)

4º Examinador: Ana Cristina Coll Delgado

Prof.ª Dr.ª Ana Cristina Coll Delgado (UFPEL)

5º Examinador: Márcia Paixão

Prof.ª Dr.ª Márcia Paixão (UFSM)

Para Marta e Henrique, por *compartilharem* comigo essa experiência.

AGRADECIMENTO

A presente tese contou com a colaboração e a participação de pessoas e entidades a quem gostaria de agradecer.

Agradeço a CAPES, pelo incentivo através da bolsa de estudos.

Agradeço à EST, pelas condições acadêmicas para a realização da tese.

Agradeço à IECLB, que congrega milhares de pessoas por todo o Brasil. Esta tese tem um pouco de cada encontro que experienciei com educadores e educadoras das comunidades da IECLB nos últimos 25 anos.

Agradeço ao meu pai e à minha mãe que, quando eu era criança, cantaram e oraram comigo e me deram o que era possível para que eu fizesse minhas primeiras reflexões teológicas.

Agradeço à direção do Colégio Alfredo Simon, de Pelotas, por abrir as portas para que eu pudesse realizar a pesquisa de campo.

Agradeço à professora Lúcia, que gentilmente concordou em ceder as aulas de ensino religioso para a realização da pesquisa e me auxiliou sempre que precisei.

Agradeço à professora Dra. Gisela Streck, pela orientação, pelo incentivo, pelas palavras de ânimo quando me senti preocupado com o andamento da pesquisa de campo, e também pela paciência e compreensão.

Agradeço aos professores Júlio e Remí, pelas valiosas contribuições.

Agradeço ao amigo Edgar, pelo incentivo e pela revisão final da tese.

Agradeço ao meu enteado Henrique, pela parceria, pelo carinho, pela mão bondosa que ele me estendeu bem antes de eu pensar em escrever essa tese.

Agradeço à minha amada companheira Marta, pela incansável parceria na leitura, revisão e comentários sobre cada capítulo da tese. Suas palavras e sua postura crítica e construtiva me auxiliam sempre a seguir adiante.

Agradeço às mães e aos pais das crianças que autorizaram seus filhos e suas filhas a participar da pesquisa comigo.

Agradeço de maneira muito especial às crianças que aceitaram participar da pesquisa de campo. Sua alegria, espontaneidade, vontade de participar; suas perguntas, questionamentos e reflexões teológicas tornaram esta tese possível. Grato por todas as aprendizagens que produzimos em conjunto.

Agradeço a Deus, fonte de vida, presença sensível e poderosa, capaz de reconhecer o perfeito louvor que suscita da boca das crianças.

RESUMO

Esta pesquisa é sobre a teologia das crianças. Analisa o conteúdo e a forma da reflexão teológica produzida e suscitada por crianças por meio de sua interação com histórias bíblicas. Acontece com um grupo de crianças num contexto escolar. Embora tenha sua base na pesquisa participante, tanto sua realização quanto a análise dos dados fundamentam-se na hermenêutica filosófica de Gadamer, especialmente nas suas considerações sobre o outro, o círculo hermenêutico, a linguagem, o jogo e os preconceitos. Ao longo de um semestre, foram realizados encontros com crianças, propondo diferentes estratégias de conversação sobre parábolas de Jesus. Caracteriza, primeiramente, quem é a criança que hoje nos interpela, por meio de um diálogo com aportes dos estudos da infância. Apresenta a criança como agente da pós-modernidade e trata da sua participação na sociedade de consumo. Segue mencionando as teologias que possibilitam abordagens diferenciadas e mais inclusivas da fé cristã. Destaca experiências diversificadas de teologia com crianças em outros países. Mostra que a interpretação hermenêutica dos dados resultantes das conversações apresenta a preocupação ecológica, enquanto criação de Deus, a sensibilidade com relação às pessoas excluídas em nossa sociedade, a abertura e a honestidade para questionar e argumentar. A tese sustenta que a participação das crianças nos encontros acontece de forma dinâmica e alegre, movimento próprio das crianças realizarem suas descobertas, reflexões e produções teológicas.

Palavras-chave: Teologia das crianças. Parábolas. Participação. Hermenêutica filosófica.

ABSTRACT

This research on children's theology analyzes the content and form of the theological reflections produced and raised by a group of children interacting with biblical stories in a school context. Although based on participatory research, both the execution of the project and the analysis of the generated data are grounded on the philosophical hermeneutics of Gadamer, particularly his considerations on the other, the hermeneutic circle, language, games and prejudices. Over a semester we held meetings with children in which different strategies for talking about the parables of Jesus were applied. The paper starts out by outlining what characterizes this child that addresses us today, in a dialogue supported by contributions from several childhood studies. It presents the child as an agent of post-modernity and discusses his/her participation in the consumer society. It then turns to theologies that allow for differentiated and more inclusive approaches to the Christian faith, while also highlighting some very diversified experiences of theology with children in other countries. The research demonstrates that the hermeneutical interpretation of the data arising from the talks reveals an ecologic concern with the environment as God's creation, an awareness regarding people that are excluded from our society, as well as openness and honesty to raise questions and present arguments. The thesis maintains that the dynamic and joyful participation of the children typifies the meetings as appropriate occasions for the children to make their own discoveries, reflections and theological productions.

Keywords: Children's theology. Parables. Participation. Philosophical hermeneutics.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 O OUTRO QUE INTERPELA	33
1.1 O outro	34
1.2 As crianças que chamo de Outro.....	37
1.3 A (des)valorização das crianças hoje.....	40
1.4 As crianças da Pós-modernidade	53
1.5 A alma do negócio.....	59
2 TEOLOGIAS E CRIANÇAS	67
2.1 Teologia ou teologias.....	67
2.2 Teologia narrativa.....	70
2.3 Teologias e crianças na América Latina	76
2.4 Child Theology Movement.....	86
2.5 Teologia da Criança (Kindertheologie) na Alemanha.....	95
3 A CONTRIBUIÇÃO DA HERMENÊUTICA	103
3.1 No caminho da hermenêutica: De Schleiermacher a Gadamer	104
3.1.1 Schleiermacher: a caminho da compreensão	105
3.1.2 Dilthey: caminhos distintos para ciências distintas.....	106
3.1.3 Heidegger: ser é estar a caminho do pensamento	107
3.1.4 Gadamer: a história no caminho da compreensão.....	109
3.2 Gadamer e a teologia com crianças	114
3.2.1 O círculo hermenêutico	115
3.2.2 A linguagem	119
3.2.3 O jogo.....	128
3.2.4 Os preconceitos	139
4 TEOLOGIZANDO COM CRIANÇAS	145
4.1 O reino de Deus é como.....	146
4.2 O filho arrependido, o irmão invejoso e o pai bondoso.....	156
4.3 Coisas perdidas.....	161
4.4 A grande festa.....	169
4.5 Pessoas atiradas nas praças.....	178
4.6 Pessoas que ajudam as pessoas.....	190
CONCLUSÃO	199

REFERÊNCIAS 211
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..... 219

INTRODUÇÃO

As crianças estão em evidência. Em todas as áreas de conhecimento e de atuação, cada vez mais elas são lembradas, consideradas e valorizadas na sua forma de conceber o mundo em que vivem. Nas comunidades eclesiais, em algumas mais e em outras menos, as crianças também estão conquistando um espaço importante que merece ser observado. Nesse contexto, cabe perguntar: Crianças produzem reflexão teológica? De que forma? Como essa experiência poderia se tornar prática formativa no contexto escolar e comunitário das igrejas cristãs?

A presente tese, partindo de um campo multidisciplinar sobre o tema criança e teologia, analisa o processo de reflexão teológica que crianças realizam a partir de suas experiências (teologia *das* crianças), para construir possibilidades de fazer uma teologia *com* crianças que, por sua vez, poderá auxiliar na construção conjunta de uma teologia *para* crianças, entendida aqui como parte da educação cristã das crianças.

O ponto de partida para tal reflexão é a concepção de teologia da criança organizada por Hartmut Rupp, teólogo alemão, professor de teologia prática na Ruprecht-Karls-Universität – Heidelberg. Ele, em consonância com outros teólogos e teólogas envolvidos com a temática na Alemanha, concebe a teologia da criança em três direções que se complementam mutuamente, embora possuam características próprias. Para ele, “teologia da criança deve ser entendida em três direções, como teologia **das** crianças, como teologia **com** crianças e como teologia **para** crianças.”¹ (Tradução nossa)

Diante dessa concepção, elaborei a seguinte pergunta central para a tese: Que reflexões teológicas crianças produzem e suscitam a partir de histórias bíblicas num contexto de Ensino Religioso numa escola confessional? A resposta a essa pergunta não pretende demonstrar o estágio de desenvolvimento em que se encontra a fé das crianças. O foco teórico-metodológico busca perceber como as

¹ Als selbstverständlich soll jedoch vorausgesetzt werden, dass Kindertheologie dreifach bestimmt werden muss, nämlich als Theologie **von** Kindern, als Theologie **mit** Kindern und als Theologie **für** Kinder. RUPP, Hartmut. Bildungsstandards und Kindertheologie. Vortrag in Loccum, 26.09.2005. p. 01. Disponível em http://www.ekiba.de/download/Rupp_Bildungsstandards_und_Kindertheologie.pdf. Acesso em 18/05/2012.

crianças pensam sobre determinadas histórias bíblicas e o que nós, pessoas adultas, podemos aprender, participando dessa produção/provocação.

Assim sendo, o objetivo geral da presente pesquisa é analisar o conteúdo e a forma da reflexão teológica produzida e suscitada por crianças por meio de sua interação com histórias bíblicas. A partir desse objetivo geral, elaborei os seguintes objetivos específicos: identificar o conteúdo que emerge dos processos de reflexão teológica em que estão inseridas as crianças; descrever o processo de reflexão teológica realizado pelas crianças entre si e com a mediação de adultos; construir uma metodologia de trabalho que leve em consideração a criança como ator social, afetivo e autônomo no desenvolvimento de sua fé; organizar situações de discussão e produção de reflexões teológicas com crianças.

Entre várias provocações que me levaram a pensar sobre esse tema, está o conteúdo de algumas canções e orações dirigidas às crianças. As canções, orações e histórias usadas nas atividades de educação cristã com crianças são elaboradas, na sua maioria, por pessoas adultas, sem a participação das crianças. Uma análise desses textos evidencia uma imagem distorcida em relação à sua capacidade de reflexão e autonomia. Trago, como exemplo, uma oração de um folheto distribuído pela Literatura Evangélica da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB). Ele inicia do seguinte modo: “Eu sou apenas uma criança. Mas sei que tu amas as crianças assim como todas as pessoas. Somos todos os teus filhos e tuas filhas.”

Duas palavras, nessa oração, provocam uma reflexão sobre a representação da criança. O advérbio “apenas” dá a entender que a criança é um ser incompleto, de menor valor, com pouca ou nenhuma autonomia. A conjunção adversativa “mas”, por sua vez, reforça o conteúdo que o advérbio já evidenciara: apesar de ser pequena, incompleta, de menor valor, a criança já tem a capacidade de reconhecer que Deus a ama. Percebe-se, nitidamente, que se trata da voz de uma pessoa adulta apresentando sua visão de criança e, o mais preocupante, construindo essa representação como se fosse enunciada pelas próprias crianças, já que a oração deveria ser recitada por elas.

Outro exemplo de como pessoas adultas concebem a participação das crianças pode ser encontrado em uma experiência vivenciada numa noite de véspera de Natal, 24 de dezembro, quando assisti a um programa natalino numa comunidade da IECLB. O programa consistia de duas apresentações natalinas. Na

primeira, algumas estrelas perguntavam à estrela de Belém qual era o motivo do seu brilho especial. Ao ouvir a resposta da estrela guia, todas a exaltaram e expressaram seu desejo de estarem sempre perto da estrela que anunciou o local do nascimento do menino salvador da humanidade. Já a segunda apresentação consistia na própria encenação do nascimento de Jesus, desde o anúncio da gravidez de Maria, as orientações a José, a ida a Belém, até o nascimento na estrebaria, a visita dos pastores e dos Magos do Oriente.

Com a ajuda da tecnologia, evitou-se um problema característico destas apresentações: a falta de comunicação entre *atores* e *plateia*. Todas as crianças gravaram suas falas anteriormente e, na hora da apresentação, apenas dublavam suas próprias vozes, não necessitando falar diante de pais, mães e outros convidados. A comunidade reunida pôde, assim, entender cada palavra expressa.

A prática de envolver as crianças em encenações e jograis nessas celebrações de destaque do calendário litúrgico já foi criticada em trabalhos referentes à valorização da criança como protagonista na reflexão teológica da comunidade.² Uma das molas propulsoras para a reflexão sobre uma teologia das crianças é a teologia feminista e toda a reflexão sobre gênero. Regene Lamb aponta para algumas pesquisas feitas com crianças, buscando compreender a formação do masculino e do feminino na fase da infância. Tais pesquisas consistem em um aporte importante para considerar a participação das crianças na sociedade, em sentido amplo, bem como dentro das comunidades eclesiais, em sentido mais restrito.³

A minha caminhada com educação cristã na IECLB, especialmente durante o tempo de atuação no Departamento de Catequese, também é uma motivação importante para a realização da presente pesquisa. Nos seminários de formação, procurávamos experienciar uma postura de abertura, valorização e participação de todas as pessoas envolvidas no processo de educação cristã, incluindo nesse processo também as crianças.⁴ Em 2001, eu já havia exercitado algo semelhante

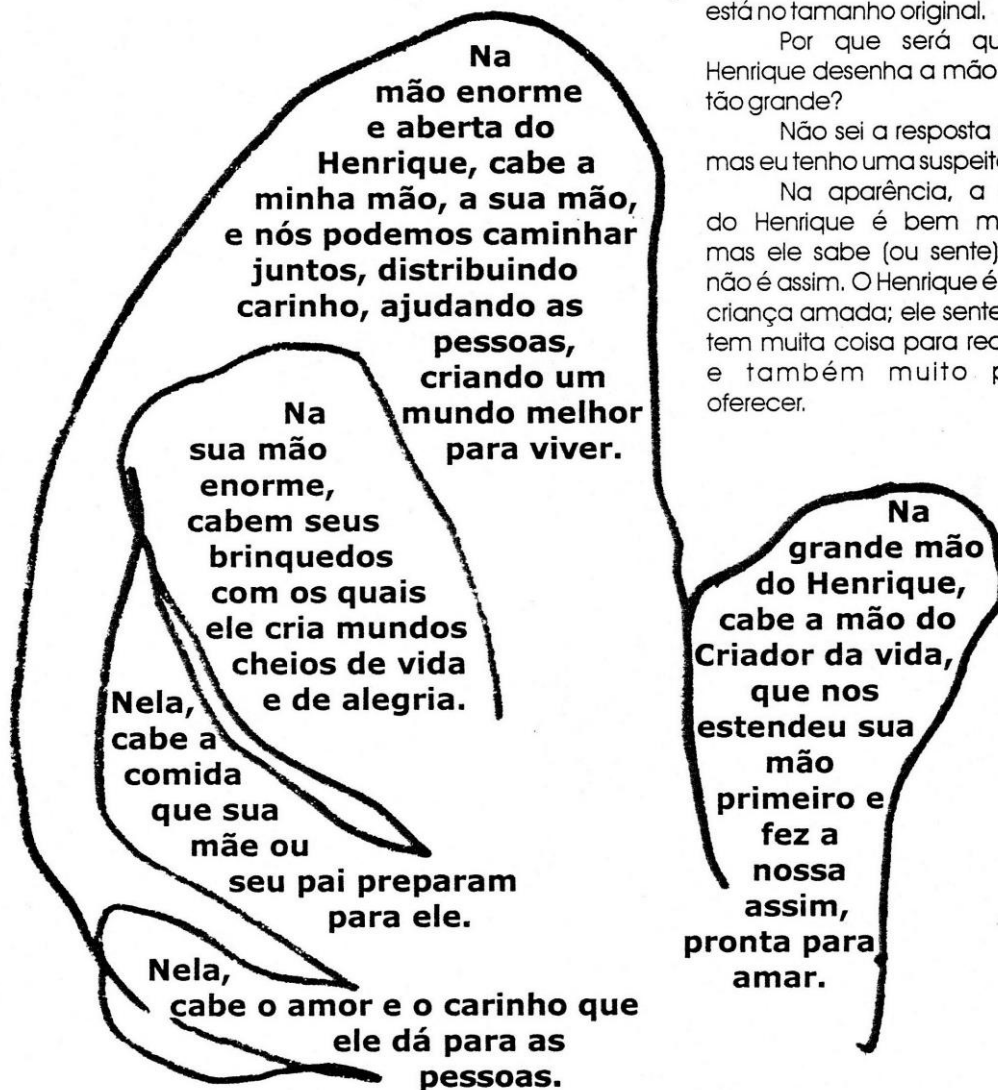
² LAMB, Regene. *Criança é presente: pistas para uma hermenêutica bíblica na perspectiva da criança*. 2007. 66f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Teologia, Faculdades EST, São Leopoldo, 2007, p. 06.

³ LAMB, 2007.

⁴ Uma experiência significativa nesses 20 anos de atuação no Departamento de Catequese é a realização das Semanas de Criatividade. Nelas, experienciávamos a participação integral, lúdica e reflexiva em todos os momentos de formação. A sistematização dessa experiência foi o tema da minha dissertação de mestrado. Ver: PONICK, Edson. *Experiências formativas: contribuições da*

àquilo que desenvolvo, na presente tese, de forma mais sistemática e objetiva. Ao ver uma mão desenhada pelo Henrique, então com 3 anos, fiz uma reflexão desconsiderando qualquer discurso de desenvolvimento infantil, e pensei apenas sobre o que a mão do Henrique expressava. O resultado foi o seguinte:

PRONTA PARA AMAR



Esta é a mão do Henrique Nörnberg da Silva, um menino de 3 anos. O desenho está no tamanho original.

Por que será que o Henrique desenha a mão dele tão grande?

Não sei a resposta dele, mas eu tenho uma suspeita.

Na aparência, a mão do Henrique é bem menor, mas ele sabe (ou sente) que não é assim. O Henrique é uma criança amada; ele sente que tem muita coisa para receber e também muito para oferecer.

Faça como o Henrique; desenhe sua mão numa folha, bem grande. Depois, escreva, desenhe ou cole dentro dela tudo o que você pode oferecer para as outras pessoas ou receber delas. E lembre-se: A mão aberta do Criador da vida mostra que ele nos amou primeiro; por isso, temos muito a oferecer para melhorar o mundo.

Basta pôr as mãos à obra.

Edson Ponick

Fonte: Revista O Amigo das Crianças, 2001.

Além dessas motivações pessoais, em outros países, como veremos adiante, há um grupo considerável de pesquisadores e pesquisadoras refletindo sobre a forma como estamos olhando para as crianças nas comunidades eclesiais. “Não é possível continuarmos considerando as crianças como se fossem seres humanos deficitários, que primeiro precisariam ser educados para uma personalidade plena.”⁵ A citação de Norbert Mette, em contraste com a postura conservadora em relação às crianças nos exemplos citados, é mais uma das justificativas que fundamentam a relevância desta investigação. A infância e o ser criança vêm recebendo atenção especial nos diferentes setores da sociedade. No campo científico, há pesquisas, entre outros, nas áreas da antropologia e da sociologia sobre a visão da infância e sua capacidade de participar na reflexão das diferentes temáticas que fazem parte da vida humana.

Não por último, vale lembrar que a mídia e todo o sistema de consumo de bens e serviços já elegeram a infância como agente há algumas décadas. O número de produtos destinados à infância cresce vertiginosamente. Brinquedos, jogos (eletrônicos ou não), alimentos, bebidas, programas de TV, filmes, shows são algumas das tantas atrações destinadas ao consumo infantil.

Dentro desse complexo e fascinante universo, as crianças ocupam uma posição diferenciada em relação àquela que ocupavam há poucas décadas. Hoje elas fazem parte do espetáculo, como consumidoras e propagadoras de um sistema sedutor que hipnotiza e educa. Segundo Leni Vieira Dornelles, “as crianças pós-modernas são capturadas pelas regulações do poder. Elas aprendem desde cedo que consumir é possuir determinados objetos ou marcadores sociais, adotar certo estilo de vida é ‘condição’ necessária para a ‘felicidade’, é ter poder”.⁶ São essas crianças que estão frequentando – quando isso acontece – os encontros com crianças e outras atividades que são oferecidas ao público infantil nas comunidades eclesiais.

Como é possível perceber, há uma crescente valorização das crianças enquanto sujeitos sociais, ainda que por motivos diferenciados. Enquanto comunidades eclesiais, estamos pouco atentos às ciências sociais e menos

⁵ METTE, N. Aprendendo a viver e aprendendo a crer com as crianças. *Concilium*, n. 2, 264. Petrópolis, 1996.

⁶ DORNELLES, Leni Vieira. *Infâncias que nos escapam: Da criança na rua à criança cyber*. Petrópolis: Vozes, 2005. p.90.

ainda ao que pesquisadores dos estudos da infância têm afirmado. Como afirma Maria Luíza Belloni, “as ciências do social estão agora mais sensíveis à importância desse grupo social, principalmente porque a realidade mudou profundamente e as crianças vêm ganhando importância crescente como atores sociais na sociedade de consumo globalizada.”⁷

Entendo que as crianças, assim como outros grupos sociais, refletem teologicamente, fazem teologia. A questão é quais são os espaços proporcionados para que elas possam expressar suas opiniões e reflexões. Nesse sentido, penso que a forma como nos relacionamos com as crianças nas atividades comunitárias ou nas aulas de ensino religioso pode contribuir para que elas se tornem ou não ativas no processo de construção teológica. Uma das formas de oportunizar a expressão de suas reflexões é a partir da narração e da leitura de histórias bíblicas.

As hipóteses elaboradas no projeto de pesquisa já seguiam nessa direção. Entendo que crianças produzem teologia a partir de histórias bíblicas articuladas ao contexto de suas experiências na família, na escola, na comunidade religiosa. Entendo também que existe um processo de produção teológica quando crianças são incluídas numa conversação aberta e respeitosa. Tal processo é potencializado quando se *conversa* com as crianças. A valorização e o reconhecimento das crianças enquanto atores sociais que produzem teologia permitem evidenciar elementos para a elaboração de uma teologia para crianças (educação cristã). Por isso, ouvir e respeitar as crianças em suas manifestações é um caminho para auxiliá-las no desenvolvimento de sua autonomia e na vivência de sua fé. Como veremos no capítulo dois, já há pesquisas e atividades sendo desenvolvidas nessa área, em outros países, as quais podem orientar uma reflexão sobre a questão na IECLB.

Historicamente, as crianças passaram de parte integrante da família e da comunidade para um grupo social tratado separadamente. Ao serem vinculadas à escola, passaram a ser preparadas para exercerem futuramente o papel de cidadãos e cidadãs.

O advento da escolarização compulsória nas sociedades em processo de industrialização faz surgir as *crianças como grupo social* com uma visibilidade sem precedentes. [...] Assim, a partir da segunda metade do

⁷ BELLONI, Maria Luíza. *O que é sociologia da infância*. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 83.

século XIX, as novas gerações tornaram-se alvos de investimento e de políticas públicas, sendo consideradas o futuro da nação.⁸

Há pouco tempo, se reconhece a criança como sujeito não inferior, mas diferente no seu modo de pensar e agir. A concepção de criança como futuro da humanidade, aos poucos, vai sendo transformada. Segundo Ana Lucia Goulart de Faria, “desde Walter Benjamin já vem sendo construído outro conceito de criança: capaz, produtora de cultura, portadora de história.”⁹

Essa nova concepção despertou, como consequência, um maior interesse pelo modo de pensar da criança, o que levou à elaboração de diferentes pesquisas envolvendo crianças. O novo olhar sobre a infância, no entanto, é bastante recente. A pesquisa tendo crianças como sujeitos pensantes desenvolveu-se, em nossa sociedade, nos últimos 40 anos. Ana Cristina Coll Delgado destaca que “há registros de estudos das ciências sociais sobre a infância desde 1930, mas estes se desenvolviam de forma esparsa”.¹⁰ Ainda segundo a mesma pesquisadora, somente no final do século XX, com o “surgimento da sociologia da infância”, começa a ser desenvolvida, na Europa e nos Estados Unidos, uma “produção que reconhece a infância como categoria social do tipo geracional e as crianças como atores sociais nos seus mundos de vida que participam das trocas, interações e processos de ajustamentos, e por isto transformam e perpetuam a sociedade.”¹¹

O Sociólogo William A. Corsaro, em sua obra *Sociologia da Infância*, também destaca a autonomia e a participação das crianças na construção social. Para ele, “as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas”.¹² A criança, há algum tempo, deixou de ser o futuro da nação para tornar-se parte integrante e presente da sociedade. Dessa forma, ela também precisa ser reconhecida na comunidade cristã.

No Brasil, no âmbito da sociologia, uma das primeiras pesquisas de que se tem conhecimento foi realizada por Florestan Fernandes, em 1940, tendo sido

⁸ BELLONI, 2009, p. 120.

⁹ FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Prefácio. In: FARIA, Ana Lúcia; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). *Por uma cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças*. 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção Educação Contemporânea). p. xii.

¹⁰ DELGADO, Ana Cristina Coll. Estudos socioantropológicos da infância no Brasil. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 185.

¹¹ DELGADO, 2011, p. 185.

¹² CORSARO, William A.. *Sociologia da infância*. 2. Ed. Trad. Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 15.

publicada em 1947 com o título *As “Trocinhas” do Bom Retiro*. A pesquisa apresentava as atividades de um grupo de crianças em bairros operários de São Paulo. Fernandes parte da perspectiva de que a criança participa ativamente da vida social. Por isso, o pesquisador “observa, registra e analisa o modo como se realiza o processo de socialização das crianças; como constroem seus espaços de sociabilidades, quais as características destas práticas sociais, afinal, como se constituem as *culturas infantis*”.¹³ Além de Fernandes, o sociólogo José de Souza Martins também considerou as crianças como informantes legítimas de pesquisa. Há que se ressaltar, no entanto, que tanto Fernandes quanto Souza Martins foram “criticados, sobretudo, por considerá-las imaturas”. Ou seja, ambos “mantiveram inalterada a visão tradicional de socialização das crianças compreendidas como ‘imaturas’, objetos passivos do trabalho adulto de transmissão cultural.”¹⁴ Mesmo assim, foi essa a mola propulsora que desencadeou novas pesquisas algumas décadas depois.

No mundo eclesial, a educação cristã com crianças é uma prática consolidada nas igrejas luteranas. Particularmente na IECLB, ela foi iniciada já com os imigrantes alemães e foi se desenvolvendo ao longo dos anos, primeiro, nas comunidades e, mais tarde, em departamentos criados para esse fim, como o Departamento de Catequese, o Centro de Elaboração de Materiais e, atualmente, a Coordenação de Educação Cristã junto à Secretaria de Formação da IECLB. Nesses espaços, a ênfase tem sido olhar com respeito e valorização para as crianças. Um exemplo dessa prática é a participação e a contribuição efetiva do Departamento de Catequese na reflexão em torno da inclusão das crianças na Ceia do Senhor nas décadas de 1990 e 2000.¹⁵

Embora haja uma preocupação constante com a educação cristã nos primeiros anos de vida, é incipiente a pesquisa em torno de uma teologia das ou com crianças, tanto na IECLB como em outras denominações cristãs no Brasil. Daí a

¹³ QUINTEIRO, Jucirema. *Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção*. In: FARIA, Ana Lúcia; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). *Por uma cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças*. 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 30.

¹⁴ MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 193.

¹⁵ Há uma série de documentos sobre o tema no Portal Luteranos. Disponível em: <http://www.luteranos.com.br/conteudo/criancas-na-ceia-do-senhor-2>. Acesso em 23/12/2013.

importância de iniciar um processo de pesquisa nessa área, a fim de incluir também as crianças brasileiras nesse campo em expansão e desenvolvimento.

Já em outros países, a reflexão em torno de uma Teologia da Criança acontece há algumas décadas. Há iniciativas que merecem ser registradas. Uma delas é uma rede identificada com a valorização da criança na reflexão teológica, envolvendo pessoas de diferentes países, refletindo sobre uma teologia que coloca a criança no centro – baseando-se no relato bíblico de Marcos 9.36. O movimento chama-se *Child Theology Movement* (CTM) e tem sua metodologia baseada na *conversação*, envolvendo diferentes pessoas, grupos, organizações e igrejas espalhadas por todo o mundo. O movimento será melhor apresentado no segundo capítulo da tese.

Na Alemanha, um dos pesquisadores que refletem sobre esse tema é Norbert Mette. Em um de seus artigos, ele afirma que “não é possível continuarmos considerando as crianças como se fossem seres humanos deficitários, que primeiro precisam ser educados para uma personalidade plena”¹⁶. Mette defende que é necessário mudar nossa mentalidade em relação às falas das crianças. Há muito o que aprender nas sentenças práticas, concretas e objetivas que as crianças exprimem. Segundo Mette, “quando dizemos que as crianças ‘educam os adultos’, por trás desta expressão oculta-se um fundo de verdade bem maior do que o que costuma ser-lhe atribuído”¹⁷. E essa expressão está relacionada com todas as dimensões da vida, incluindo aí também a dimensão religiosa. As crianças nos ensinam muito se permitimos que isso aconteça. Daí a importância de uma reflexão contínua sobre a teologia *a partir* das crianças, *com* as crianças e também *para* as crianças. Também a teologia da criança na Alemanha será aprofundada no segundo capítulo.

A educação cristã pode acontecer num processo interativo entre crianças e adultos, onde ambos os sujeitos têm o que ensinar e o que aprender. A questão gira em torno da tensão entre “transmitir” os conteúdos da fé como algo já dado e acabado ou construir a formação cristã da criança por meio de sua participação e a partir da interação com ela. E nessa interação, as pessoas adultas acabam se confrontando com questionamentos pouco ou ainda não resolvidos em sua própria vivência de fé. Esse aprendizado em relação ao *eu* pressupõe experiências

¹⁶ METTE, 1996, p. 121.

¹⁷ METTE, 1996, p. 122.

individuais significativas na infância, como a coragem de dizer *não sei* ou *eu penso/sinto que*, exercitando, assim, independência pessoal.

Conforme consta em diferentes obras a respeito de metodologias de pesquisa com crianças, este campo ainda está sendo construído, principalmente quando se trata de uma metodologia de pesquisa que considera a criança como interlocutora legítima, capaz e apta a dialogar sobre o mundo no qual está inserida e o qual ela mesma ajuda a construir.¹⁸

Minha contribuição, nesse processo, consiste numa experiência realizada com crianças e baseada na ideia de “aceitação do outro como legítimo outro na convivência”, defendida por Maturana¹⁹. A pesquisa com crianças reconhece este ser como alguém ativo, que sabe dizer sua palavra e a diz com propriedade. Conforme lemos no prefácio de uma obra que trata da metodologia de pesquisa com crianças, há muito o que fazer e mudar em relação à criança.

As metodologias de pesquisa com crianças ainda constituem um desafio para os pesquisadores que insistem em dar voz às culturas e histórias tecidas pelas subjetividades lúdicas das crianças. [...] Trata-se de um exercício de alteridade de suma importância olhar/ver o cotidiano das crianças pequenas e grandes, buscando, desta forma, modos de abordar essas realidades para, assim, por meio desse exercício teórico-metodológico e epistemológico, chegar perto desses seres sociais infantes para poder beber nessas fontes uma outra ontologia, visão de mundo, infância e sociedade.²⁰

Tal é o desafio que me proponho na área da teologia: dar voz teológica às crianças para que possam contribuir com sua reflexão na construção de outra teologia, mais inclusiva e libertadora.

A metodologia utilizada articula contribuições da pesquisa participante e da abordagem etnográfica. Conforme Angrosino, a pesquisa etnográfica “é uma maneira de estudar pessoas em grupos organizados, duradouros, que podem ser

¹⁸ Algumas obras que tratam do assunto são: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas: Autores Associados, 2011. FARIA, Ana Lúcia; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). *Por uma cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças*. 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção Educação Contemporânea). MULLER, Fernanda. *Retratos da Infância na cidade de Porto Alegre*. Porto Alegre: UFRGS, 2007. (Tese de Doutorado). Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/12859>. Acesso em 16/06/2012.

¹⁹ MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Trad. José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: UFMG, 2009. p. 23.

²⁰ FARIA; DEMARTINI; PRADO (Orgs.), 2005. p. vii-viii.

chamados de comunidades ou sociedades”²¹. Adiante, ele define esse modo de pesquisa da seguinte maneira:

A etnografia é a arte e a ciência de descrever um grupo humano – suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças. [...] Em qualquer situação os etnógrafos se ocupam basicamente das vidas cotidianas rotineiras das pessoas que eles estudam.²²

Fiz essa opção por entender que os “métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância.”²³ E o são porque auxiliam na aproximação entre pesquisador e pesquisados. Segundo Martins Filho, “a etnografia contribui para estabelecer maneiras criativas de contato e interação com os sujeitos investigados.”²⁴ Entendo que consegui estabelecer uma boa interação com os e as participantes desta pesquisa.

A partir de Michael Angrosino, entendo que esta pesquisa está relacionada às crenças das crianças, no sentido teológico do termo. Foi nessa perspectiva que conversei com elas sobre como se relacionam com Deus; como elas o concebem; como elas elaboram suas questões a respeito. Maria Belloni também reconhece a etnografia como “uma metodologia particularmente adequada para os estudos da infância”. Ainda segundo a autora, a etnografia “permite dar às crianças mais voz e uma participação direta na produção de dados do que é usualmente possível com os métodos de pesquisa convencionais (experimentais e *surveys*).”²⁵

Belloni entende que essas abordagens podem nos auxiliar a compreender melhor como acontece a interação das crianças com as outras pessoas que acompanham as crianças em seus processos de construção da própria identidade.

Abordagens etnográficas e a consideração da criança e do adolescente como atores, dotados de certa autonomia, de seu próprio processo de socialização devem possibilitar apreender com mais profundidade os modos como as novas gerações interagem com outros seres que fazem parte de seu universo de socialização.²⁶

²¹ ANGROSINO, Michael. *Etnografia e observação participante*. Trad. José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009. (Coleção Pesquisa Qualitativa coordenada por Uwe Flick). p. 16.

²² ANGROSINO, 2009, p. 30.

²³ QUINTEIRO, 2005. p. 26.

²⁴ MARTINS FILHO, Altino José. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na Anped. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 97.

²⁵ BELLONI, 2009, p. 131.

²⁶ BELLONI, 2009, p. 131.

Realizei esta pesquisa entendendo a etnografia como método que permite uma descrição densa dos processos observados e vividos com as crianças. Também fiz uso de técnicas de discussão com as crianças, momentos em que apresentei histórias bíblicas, sugerindo temas teológicos para conversar.

A pesquisa foi conduzida durante as aulas de Ensino Religioso²⁷ com crianças do 5º ano do Colégio Sinodal Alfredo Simon, vinculado à Rede Sinodal de Educação da IECLB, em Pelotas/RS. A turma é constituída de 35 alunos e alunas dos quais 27 aceitaram participar da pesquisa.²⁸ O grupo era formado por 13 meninas e 14 meninos. Com o objetivo de preservar a identidade das crianças, uso, neste texto de tese, as letras M e F seguidas de outra letra do alfabeto para identificar cada criança. As letras M e F vêm de *masculino* e *feminino*. Com isso, indico o gênero de cada criança. Exemplo: MI, MD, MF, MH são meninos; FB, FC, FE, FG são meninas.

A escolha por uma turma de escola se deve ao fato de que ali há uma regularidade em termos de frequência das crianças às aulas e de relações de amizade e coleguismo mais estáveis. Penso também que a diversidade de tradições e denominações religiosas presentes na sala de aula foi um fator que enriqueceu esta pesquisa. Como destaque no primeiro capítulo, havia inclusive quatro alunas sem denominação religiosa que aceitaram participar da pesquisa.

Durante os encontros, experimentei na prática a possibilidade de as crianças se envolverem na construção de sua própria reflexão e formação teológica. Isso aconteceu através da narração de histórias bíblicas e de atividades relacionadas ao conteúdo das narrações, buscando sempre ouvir e reagir às questões levantadas pelas crianças. Também propus atividades em pequenos grupos, observando como as crianças agiam nesse contexto e o que elas diziam sobre a temática quando estavam conversando somente entre elas.

²⁷ É característica da Rede Sinodal de Ensino oferecer um Ensino Religioso ainda baseado na fé cristã, valendo-se da sua origem confessional luterana. Dessa forma, o caráter inter-religioso previsto pela LDB para essa disciplina fica bastante prejudicado, mas essa questão não está em foco na atual tese. Também é importante mencionar que, sendo este um momento de ensino religioso, a Bíblia faz parte do conteúdo dessa disciplina como o escrito sagrado da fé cristã. Portanto, ele pode e deve ser conhecido pelos alunos. Não por último, meu objetivo, em nenhum momento, foi o de catequisar qualquer criança e sim, ver de que forma ela articula sua teologia a partir da leitura de algumas parábolas.

²⁸ Todas as crianças consentiram participar da pesquisa mediante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foi assinado por elas e pelos seus responsáveis. (Anexo 1)

Os encontros com as crianças aconteceram na sala onde elas têm aulas regularmente. Todas as sessões foram filmadas, constituindo-se as filmagens em material de análise para a elaboração da tese. Além das filmagens, elaborei um diário de campo escrito. Na medida do possível, imediatamente após cada encontro com as crianças, fazia as anotações das observações e situações experienciadas e, algumas vezes, de inúmeras inquietações. A esse diário, acrescentei também as transcrições das filmagens, tornando-se assim um único documento de pesquisa de campo.

Outro material de consulta foram as atividades escritas. Considerando que as crianças têm entre 10 e 11 anos, elas possuem domínio da capacidade de leitura e escrita. Esse material também está sistematizado e constitui um acervo importante para as reflexões sobre como as crianças elaboram sua teologia. Além da escrita, sugeri também que as crianças fizessem alguns desenhos em determinadas histórias. Consegui pouco material nesse sentido, mas alguns deles serão apresentados especialmente no quarto capítulo.

Essa variedade de dados caracteriza uma tendência na pesquisa com crianças. Segundo Martins Filho, que realizou um trabalho de sistematização das pesquisas com crianças,

o cruzamento mais frequente foi a utilização simultânea do registro etnográfico, registro fotográfico, filmagens em vídeo, uso de desenhos das crianças e a observação participante. Há consenso nos trabalhos examinados de que, em pesquisas com crianças, é necessário lidar com mais de um procedimento metodológico para compreender o fenômeno que se quer estudar.²⁹

Quanto à análise dos dados, embora não exista uma fórmula padrão e de consenso entre os etnógrafos³⁰, Angrosino fala de duas formas principais de análise:

Análise descritiva é o processo de tomar o fluxo de dados e decompô-lo em suas partes constitutivas; em outras palavras, que padrões, regularidades ou temas emergem dos dados?

Análise teórica é o processo de descobrir como aquelas partes componentes se encaixam, em outras palavras, como podemos explicar a existência de padrões nos dados, ou como deciframos as regularidades percebidas?³¹

Entendo que segui prioritariamente o caminho da análise descritiva, já que um dos aspectos que analisei foi a emergência de temas nas conversas dirigidas – ou não – sobre questões de fé com as crianças. O processo de análise descritiva

²⁹ MARTINS FILHO. In: MARTINS FILHO, PRADO (Orgs.), 2011, p. 96.

³⁰ ANGROSINO, 2009, p. 92.

³¹ ANGROSINO, 2009, p. 90.

dos dados produzidos, propriamente dito, foi conduzido pela hermenêutica filosófica de Gadamer. E isso vale não apenas para a análise dos dados, mas para o processo da pesquisa como um todo. Desde o início da pesquisa, pautei minhas intervenções, anotações e observações pela ideia do outro que nos interpela, da conversação na linguagem e da fusão de horizontes, conceitos constitutivos da hermenêutica filosófica, que apresento especialmente no terceiro capítulo.

A presente pesquisa exigiu também uma seleção de histórias bíblicas a partir das quais conversei sobre teologia com as crianças. Minha opção foi narrar, ler, refletir sobre algumas parábolas de Jesus. Fiz essa opção, considerando que as parábolas são, em si mesmas, uma opção pedagógica de Jesus. Através das parábolas, Jesus ensina sobre diferentes características do reino de Deus. “Essas histórias se valem de uma *comparação* que mostra algum aspecto do Reino de Deus. [...] A palavra *parábola* (de origem grega) significa a “*colocação de uma coisa ao lado de outra para fins de comparação*.”³² As parábolas são também uma forma de fazer as pessoas pensarem e tomarem posições diante de diferentes situações. Elas têm “a arte de revelar e esconder a verdade, ao mesmo tempo em que trazem uma mensagem desafiadora aos seus ouvintes. [...] Parábolas levam à reflexão.”³³ Diante da força pedagógica e teológica presente nas parábolas, parece-me oportuno conversar com as crianças sobre as mesmas. A começar pela reflexão sobre o que é o reino de Deus para elas. Qual a concepção de reino de Deus que esse grupo de crianças tem?

A tese está dividida em quatro capítulos. Nos dois primeiros, apresento aportes que possuem a função de fundamentar um olhar diferenciado para as crianças. Os aportes provêm da sociologia, da antropologia, da filosofia, da pedagogia e, no segundo capítulo, da teologia. Nos dois últimos capítulos, procuro fazer uma leitura hermenêutica das falas das crianças. Após explicitar minha base teórica no terceiro capítulo, a hermenêutica filosófica de Gadamer, realizo um exercício hermenêutico com as falas, os escritos e os desenhos das crianças. Apresento, a seguir, como organizei cada capítulo.

No primeiro capítulo, apresento as crianças desta pesquisa. Essa apresentação não se resume a caracterizar somente as crianças envolvidas

³² DEPARTAMENTO de catequese da ieclb. *Parábolas do Reino*. São Leopoldo: Com-Texto Gráfica e Editora, 1997. Série Semanas de Criatividade. Caderno n. 1. p. 10.

³³ DEPARTAMENTO de Catequese da IECLB, 1997, p. 11.

diretamente na pesquisa, mas procura traçar um panorama do contexto social e econômico das crianças hoje. Baseado em autores da sociologia e da antropologia da infância, faço também algumas considerações sobre a pesquisa atual com crianças, procurando destacar como elas foram e estão sendo (des)valorizadas pelas ciências sociais de um modo geral. No final do capítulo, apresento algumas características da pós-modernidade e como as crianças se inserem nessa realidade, dando especial atenção à questão da mídia e do consumo infantil, tema candente entre sociólogos e sociólogas da infância.

No segundo capítulo, apresento um panorama geral sobre as reflexões, as pesquisas e as práticas de teologia com crianças em diferentes contextos. É também neste capítulo que realizo algumas considerações sobre a teologia e sobre a teologia narrativa, sempre buscando elementos que auxiliem na formulação de uma teologia das e com as crianças no contexto brasileiro e, mais especificamente, na IECLB. Concluo o capítulo com uma reflexão sobre o que eu procuro trazer como acréscimo à proposta de teologizar com crianças.

No terceiro capítulo, construo a fundamentação teórica do meu teologizar com crianças, a partir da hermenêutica filosófica de Gadamer. Partindo de uma rápida reconstrução histórica, desde Schleiermacher até Gadamer, destaco elementos da hermenêutica que, segundo minha compreensão, podem contribuir para a organização e a concretização de uma teologia das e com as crianças. Da hermenêutica de Gadamer, enfatizo o círculo hermenêutico, a linguagem, o jogo e os preconceitos.

Finalmente, no quarto e último capítulo, sistematizo os dados que consegui coletar e teologizar com o grupo de alunos com os quais convivi durante um semestre. Os seis subitens que compõem o capítulo correspondem, de um lado, a cinco parábolas que procuramos compreender em conjunto e, de outro lado, a uma reflexão do que as crianças entendem como reino de Deus.

Uma observação ainda é importante a título de introdução. Iniciei a pesquisa sobre essa temática enquanto ainda atuava no Departamento de Educação Cristã da IECLB. Atuei no campo da educação cristã na IECLB durante mais de 20 anos. Trago essa informação porque esta pesquisa tem, como pano de fundo, as comunidades e paróquias da IECLB. Isso não significa restrição ou fechamento. Pelo contrário, a IECLB é uma denominação religiosa ecumênica e aberta ao diálogo. Portanto, não é uma questão de exclusividade, mas de saber de onde falo quando

me refiro a experiências comunitárias. Como já destaquei nos agradecimentos, nas páginas que seguem há ecos das experiências e reflexões feitas durante esses mais de 20 anos de encontros com educadores e educadoras.

1 O OUTRO QUE INTERPELA

*É nós na fita.*³⁴

Neste primeiro capítulo, apresento as crianças com as quais realizei a pesquisa. Procuo refletir um pouco sobre o mundo em que as crianças de hoje vivem, o *mundo da vida* (Lebenswelt). A expressão *mundo da vida*, segundo Hans-Gerog Gadamer, “significa o todo em que estamos vivendo enquanto seres históricos”.³⁵ Portanto, é uma tentativa de apresentar um panorama com alguns elementos que constituem o cotidiano de quem está vivendo seus primeiros anos.

Apresento questões relacionadas ao contexto em que a pesquisa ocorreu, bem como destaco aspectos ligados às questões metodológicas, processuais e atitudinais tanto da minha parte como das crianças. Faço também uma reflexão sobre as diferentes possibilidades de pesquisa com crianças, enfatizando conhecimentos da sociologia e da filosofia. O contexto mais amplo em que todos nós estamos inseridos será tratado a partir de uma reflexão sobre a pós-modernidade e, como parte intrínseca a ela, será discutida também a influência dos meios de comunicação na vida das crianças de hoje.

Mesmo ciente da impossibilidade de caracterizar todas as 27 crianças com as quais convivi, considerando sua individualidade, e conhecendo os riscos de generalizar e *enquadrá-las* em esquemas preestabelecidos, entendo ser necessário apontar algumas características do que considero próprio às crianças do século XXI, particularmente no contexto brasileiro. Faço essas observações com base nos estudos da infância.

Penso que tais considerações são necessárias, pois elas também fundamentam os resultados da pesquisa e as conclusões teológicas que serão apresentadas no quarto capítulo. As mesmas observações também contribuem para uma reflexão sobre nossa postura, enquanto pessoas adultas educadoras, no relacionamento com as crianças, particularmente num contexto educacional e eclesial. Pretendo, assim, mostrar que as crianças estão presentes em nossas reflexões sociológicas, filosóficas e teológicas bem mais do que podemos reconhecer.

³⁴ Diário de campo, 2012, p. 02.

³⁵ GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método I: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 332.

1.1 O outro

“Na parábola do Filho Pródigo é legal que sempre um pai ou uma mãe tenque perdoar o filho.” (MI)³⁶

O outro é uma eterna surpresa, capaz de ser conhecido somente ao longo do processo e, ainda assim, em parte e talvez à parte. O outro é a própria parte, o próprio todo (des)conhecido na medida em que nos deixamos ser interpelados por ele de forma agressiva, às vezes; de forma carinhosa, tantas outras vezes; e de forma surpreendente sempre que paramos para refletir sobre essa interpelação.

MI me surpreendeu com a afirmação em epígrafe acima e com outras tantas durante os encontros que tivemos. Sempre agitado, questionador, irrequieto, era também aquele que saía com afirmações contundentes e objetivas, passíveis de censura até mesmo dos próprios colegas, como ocorreu durante a encenação da grande ceia. Na encenação, MI era o dono que estava oferecendo a festa. Na hora de enviar seu empregado para buscar os marginalizados na cidade, ele usou um palavrão, que não foi bem aceito pela turma. Registrei assim o fato no meu diário de bordo:

O primeiro grupo havia iniciado sua encenação, quando foi interrompido pela entrada do professor de teatro, mais duas alunas de outra turma, que queriam gravar as encenações. A opção da turma foi que eles iniciassem novamente as apresentações. Interessante observar que, na primeira parte o aluno MI era o dono da casa e, ao mandar chamar os excluídos da sociedade, ele usou a expressão “Filho da Puta”. Quando “reeditaram” a cena, após a entrada do professor de teatro, o grupo o censurou, dizendo que não poderia ter palavrões na encenação. MI acatou a decisão, mas não sem um pequeno protesto.³⁷

Na transcrição da gravação, a cena toda dá uma ideia mais clara de como outras crianças reagiram. Também para elas, MI foi o outro que interpelou e provocou reações que foram expressas através de risos espontâneos e olhares em minha direção para ver como eu reagiria.

MH para MI: Vossa alteza, eu já convidei todo mundo, nenhum pode, todos tão ocupados. O que eu faço?

MI (indignado): Então chama qualquer pessoa que tu vê na rua: pode ser mendigo, pode ser fio da puta, pode ser vagabundo.

A expressão provoca risos na turma. FR olha na minha direção (estou nos fundos da sala) com a boca aberta de espanto, mas rindo também. MP também se vira para ver minha reação. MH também olha para mim, mas a cena segue.³⁸

³⁶ Diário de campo, p. 67.

³⁷ Diário de campo, p. 24.

³⁸ Diário de campo, p. 25.

Numa das muitas reflexões sobre o Outro, Gadamer afirma que o Outro “rompe com a centralidade do meu eu, à medida que me dá a entender algo”.³⁹ MI e outras crianças, em outras situações e citações, romperam com a centralidade do meu eu-professor, com a minha maneira de fazer teologia, de estudar um texto; romperam com a centralidade do meu ser adulto, que ainda quer reproduzir o seu modelo de educação e de comportamento em sala de aula, característico da década de 70 e 80. Daí minha inquietação com a falta de disciplina da turma, com sua dificuldade de concentração, o que significa sentar-se calmamente e esperar minha autorização para falar.

Mas MI também rompeu com a centralidade do eu de seus colegas, ao usar um termo que, a princípio, não caberia naquele contexto, embora expressasse de maneira real e objetiva o que o dono da festa estava ordenando ao seu empregado. Os próprios colegas chegaram a essa conclusão ao explicarem, por escrito, o que acontecera naquele momento. No encontro seguinte, fiz a seguinte pergunta ao grupo que havia apresentado a encenação com MI: “Por que censuraram o MI na forma de ele caracterizar as pessoas que eram para vir para a festa?” A resposta do grupo foi: “Porque nós estamos em uma aula de religião. Ele queria dizer que é muito fácil encontrar um ‘desses’ na rua.”⁴⁰ Faltou-me aqui a oportunidade ou a sensibilidade de perguntar se um “desses” poderia participar da festa também. Se na aula de religião eles não podem ser nomeados ou citados, poderiam participar da festa do reino de Deus? De qualquer forma, MI, o Outro que (me) interpela, lembrou-se dos *filhos da puta* excluídos e discriminados, mas também naquele dia eles foram excluídos. Talvez porque eles e elas também são outros que nos interpelam e denunciam a hipocrisia presente na sociedade, a qual se manifesta já na tenra idade. Eis um típico exemplo de reprodução interpretativa, conceito de Corsaro que será descrito adiante, ainda neste capítulo.

Gadamer reflete sobre a questão do outro em diferentes momentos de Verdade e Método. Para ele, tudo passa pelo entendimento, pelo consenso que precede o fato de alguém se chamar de “eu” e designar a outra pessoa de “tu”.

Não existe nem ‘o’ eu nem ‘o’ tu. Existe apenas um eu que diz ‘tu’ e que diz ‘eu’ frente a um tu. Mas essas são situações já sempre precedidas pelo

³⁹ GADAMER, Hans Georg. *Verdade e método II: Complementos e índice*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 17.

⁴⁰ Diário de campo, 2012, p. 42.

entendimento. Como sabemos, poder chamar o outro de 'tu' pressupõe sempre um profundo consenso.⁴¹

Ao nomear a criança como “o Outro”, assumo meu ponto de partida, ou seja, minha condição de pessoa adulta. Sou eu quem afirma ser ela, a criança, a Outra. É importante assumir essa perspectiva, considerando que pretendo ouvir o que as crianças têm a dizer sobre teologia. Principalmente se considerarmos que “ouvir significa deixar algo dentro de mim daquilo que foi dito pelo Outro.”⁴² Espero demonstrar, no quarto capítulo, que consegui ouvir as crianças, deixando dentro de mim um pouco de tudo o que elas tentaram me dizer.

Por outro lado, para as crianças, especialmente no contexto em que se dá a pesquisa, eu é que sou o outro, que chega de fora, apresenta um programa, uma pesquisa, e as convida a participar deste projeto, sugerindo que, juntos, reflitamos sobre teologia a partir de histórias bíblicas. Não sou nem mesmo o professor deles. Identificar-se com esse Outro foi o primeiro desafio para as crianças. Isso se confirma na dificuldade delas de me identificar com algum título ou função. No primeiro encontro, registrei a seguinte observação no meu diário de campo: “Alguns me chamavam de tio e sugeri que me chamassem de professor. Brincando, alguns começaram a me chamar de tio professor. Alguns me chamavam só de Edson.”⁴³ No decorrer da pesquisa, a opção geral da turma foi designar-me como professor. Certamente o contexto de sala de aula contribuiu para essa opção. As pessoas adultas que conviviam com elas nesse espaço específico eram professores e professoras, e eu estava ali no lugar de uma das professoras, no caso, a de Ensino Religioso.

Em relação à pesquisa, pode-se dizer que houve um consentimento mútuo para nos (as crianças e eu) chamarmos de *o outro*, já que as crianças aceitaram espontaneamente participar da pesquisa, sabendo (ou, pelo menos, imaginado) o que iria acontecer durante as aulas de Ensino Religioso naquele semestre. Levando em conta que a participação na pesquisa era facultativa e dependia da autorização de pais ou responsáveis, considero significativo o fato de que 77% da turma aceitou o convite. Vale salientar que algumas das crianças não participaram porque pais e

⁴¹ GADAMER, 2002, p. 259.

⁴² ALVES, Marcos Alexandre; GHIGGI, Gomercindo. Educação como encontro interhumano: da ética do diálogo à resposta ética pela alteridade. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. Número 17: nov/2011-abr/2012, p. 75 Disponível em <http://seer.bce.unb.br/index.php/resafe/article/viewFile/6467/5229>. Acesso em 20/05/2013.

⁴³ Diário de campo, 2012, p. 1.

mães não as autorizaram. Outro dado importante é que três crianças abandonaram a pesquisa durante o semestre. Terminei, assim, com um grupo de 24 meninos e meninas. Ainda assim, um grupo considerável no universo total da turma.

1.2 As crianças que chamo de Outro

Os sujeitos a quem denomino de Outro e que me interpelou durante 13 encontros presenciais no segundo semestre de 2012 e ainda hoje me interpela através das gravações, anotações e reflexões são crianças entre 10 e 11 anos. Uma das primeiras atividades realizadas foi conhecer minimamente quem era o outro que me interpelaria durante aquele semestre, procurando saber sua denominação religiosa, seu envolvimento na vida comunitária, além da profissão de pais e mães de todas as crianças. Para conseguir essas informações, entreguei um pequeno questionário denominado de “Perguntas para a gente se conhecer melhor”⁴⁴. Esse levantamento pode auxiliar a compreender melhor como cada uma delas reage às questões levantadas e é um elemento essencial na pesquisa com crianças. Segundo Zélia de Brito Demartini, inicialmente “é preciso desvendar a história de cada criança, do grupo ao qual essa criança pertence e dos grupos aos quais ela está ligada no momento da pesquisa para explorar a complexidade de suas vivências.”⁴⁵ Nesse sentido, apresento, a seguir, resumidamente, as informações colhidas no referido questionário. Também faço alusão a elas, quando necessário, no quarto capítulo.

Quanto à denominação religiosa, conforme respostas obtidas, sete são católicas, quatro se declararam evangélico-luteranas, três luteranas, cinco são evangélicas, duas são da Igreja Universal do Reino de Deus, uma é da Igreja do Evangelho Quadrangular e quatro não têm religião. Das crianças que se declararam cristãs, doze não participam de nenhuma atividade religiosa; três estão na catequese; seis participam do Culto Infantil/Escola Dominical/Cultinho; duas vão à missa e duas participam da Escola Bíblica. Uma escreveu que escuta histórias da Bíblia e depois faz alguns exercícios e ora.

⁴⁴ Diário de campo, 2012, p. 06.

⁴⁵ DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri. Diferentes infâncias, diferentes questões para a pesquisa. In: MARTINS FILHO; PRADO (Orgs), 2011, p. 16.

Quanto ao contato com histórias bíblicas, com exceção das crianças FR e MX, todas as demais citaram histórias que conhecem. Dentre elas, as mais citadas são: O filho pródigo (11 vezes), Arca de Noé (10 vezes), Nascimento de Jesus (9 vezes), história da criação (4 vezes), Jesus acalma a tempestade (3 vezes). Vale lembrar que as histórias bíblicas fazem parte do programa de Ensino Religioso.

Além das informações sobre questões ligadas à prática religiosa, também obtive informações sobre a profissão dos pais e das mães. Entre os pais, há cinco caminhoneiros, mestre de obras, pedreiro, pintor, taxista, gerente, administrador, funcionário público, capelão hospitalar, comerciante, segurança, representante comercial, advogado, mecânico de bicicletas, um recebe doações e um trabalha com adubos. Três crianças não declararam a profissão do pai. Entre as mães, há quatro boleiras/doceiras, três professoras, três que trabalham em salão de beleza, três comerciantes, três enfermeiras, duas donas de casa, costureira, promotora, dentista, artesã, contabilista, uma não trabalha e uma pede doações. Uma criança não respondeu essa questão.⁴⁶

As informações acima apontam para a diversidade de experiências e vivências religiosas, além da diversidade de contextos sociais e econômicos que constituem o grupo participante da pesquisa. E embora houvesse tal diversidade, constatei que todas procuravam se envolver nas atividades propostas. Não havia como identificar ali as quatro crianças que declararam não ter religião, por exemplo. Também era impossível afirmar quais eram as dez que não tinham nenhum envolvimento com atividades oferecidas às crianças na sua comunidade local. Todas participaram de forma empolgante e animada das atividades propostas. Penso que tal participação se deve também ao fato de que se tratava de um espaço comum para aquelas crianças. Era ali que esse grupo criava e mantinha suas culturas de pares, outro conceito de Corsaro que será abordado adiante.

O contexto em que aconteceram os encontros presenciais também merece algumas considerações, embora informações a esse respeito sejam retomadas em diferentes momentos. Meu primeiro contato com a turma foi no dia 30 de julho de 2012. O grupo estava voltando das férias de inverno naquele dia. A aula de ER ocorria logo após o intervalo para o recreio. Essa situação influenciou todos os encontros, já que havia sempre um período de volta à calma após as aventuras fora

⁴⁶ Diário de campo, 2012, p. 07.

da sala de aula. Já no primeiro dia, escrevo assim em meu diário de campo: “Dia de sol; a turma volta bastante agitada depois do recreio.”⁴⁷

A sala de aula não era grande, conseguia acomodar relativamente bem os 35 alunos e alunas da turma. Da sala de aula, janelas amplas permitiam ver um campo de futebol à esquerda de quem estava sentado, olhando para o quadro. As janelas eram baixas e de fácil acesso. Várias vezes, vi meninos e meninas pulando pela janela para dentro ou para fora da sala de aula na hora do recreio.

A menção às crianças pulando janelas auxilia a compreender uma característica do grupo com o qual realizei a pesquisa. Era uma turma bastante agitada, com alguns problemas de indisciplina inclusive. A informação sobre essa característica do quinto ano me foi dada tanto pela professora da turma como também pela direção do colégio. Eu mesmo o experimentei durante o semestre. Em alguns momentos, tive dificuldades em conduzir a pesquisa como eu a havia concebido. Certamente porque meu planejamento pressupunha um grupo mais homogêneo e concentrado, menos dispersivo. No diário de campo do terceiro encontro, eu registrei o seguinte comentário:

Estou tendo muitas dificuldades de me comunicar com a turma. Alguns alunos não param de conversar, interrompem minha fala e a fala dos colegas e não ficam sentados nos seus lugares. Praticamente não consegui realizar a atividade como gostaria. Passei boa parte do tempo pedindo silêncio e atenção.⁴⁸

Esse comentário não se refere a um acontecimento isolado. Há vários registros semelhantes a este e que atestam a dificuldade que eu tive em estabelecer uma comunicação com o grupo como eu pretendia.

Há, no entanto, outro fator que precisa ser analisado. Parto também de um comentário meu feito num dos encontros em que o grupo estava bastante agitado, embora estivesse também participando e interagindo. O extrato está no contexto da parábola da grande ceia. Depois de ter narrado a história, sugeri que leríamos o texto na Bíblia também. Todas as crianças estavam com uma Bíblia, e eu já havia iniciado a leitura. De repente, fui interrompido por MP, dizendo que eu não estava lendo o texto que eu mesmo havia indicado. Fui até sua mesa e constatei que havia mesmo um engano. Depois de corrigir o erro com toda a turma (muitas outras

⁴⁷ Diário de campo, 2012, p. 1.

⁴⁸ Diário de campo, 2012, p. 9.

crianças não estavam conseguindo acompanhar) fiz o comentário a seguir no diário de campo:

Agora havia bem mais gente acompanhando e lendo o texto enquanto eu lia em voz alta.

Vale a pena uma reflexão sobre essa experiência. As crianças não acompanham o que estamos sugerindo não necessariamente por rebeldia ou por indisciplina, mas porque realmente não entenderam e estão perdidas, não sabem onde ou o que acompanhar. Não se manifestam e acabam se dispersando. MP, com sua fala espontânea, trouxe o grupo de volta à concentração.⁴⁹

Essa reflexão nos remete ao que Gadamer denomina de *feed back* que o outro nos dá numa conversa e através do qual percebemos se ele compreende o que estamos falando. Segundo Gadamer, “até que ponto o outro compreende o que eu quero dizer, demonstra-se pelo modo como ele prossegue a conversa.”⁵⁰ Nesse caso, a continuação da conversa simplesmente era inexistente, pois estávamos lendo textos diferentes. Reconhecer que o problema pode estar no nosso modo de agir e de falar e não necessariamente na rebeldia e agitação das crianças é um exercício importante.

Outro exemplo do retorno que a fala do outro me dá aconteceu na seguinte situação: “Depois de ler todos os títulos sugeridos, perguntei: Qual foi a ênfase que vocês perceberam nas respostas? Recebi de resposta outra pergunta: O que é ênfase?”⁵¹ Nesse exemplo, é o vocabulário usado em nossas conversas com as crianças que se torna pedra de tropeço para elas. Percebe-se aqui o quanto a questão da comunicação – ou da falta dela – pode influenciar no resultado de uma pesquisa ou nas conclusões a que os interlocutores chegam após uma conversa.

1.3 A (des)valorização das crianças hoje

Idealizadas, demonizadas, debilitadas, supervalorizadas, ignoradas, superprotegidas, discriminadas, incluídas, exploradas, violentadas, resgatadas, manipuladas, festejadas. Essas são algumas formas de visão e de tratamento dispensado às crianças em nosso tempo e em nossa sociedade. A primeira constatação é que todas as formas estão na voz passiva. Ou seja, são atributos e ações que lhes são imputados por outras pessoas; no caso, por outra geração, nós,

⁴⁹ Diário de campo, 2012, p. 22.

⁵⁰ GADAMER, 2002, p. 28.

⁵¹ Diário de campo, 2012, p. 05.

peças adultas. Seja como for, cada vez mais cresce o interesse por conhecer o universo que cerca e constitui o mundo das crianças. Os objetivos de tal interesse são tão diversos quanto as formas de visão apresentadas acima. E há também quem queira apenas ouvir as crianças para ver de que forma elas concebem o mundo e a sociedade em que vivem.

Nas questões relacionadas à religiosidade das crianças, não é diferente. Também nesse campo, há variadas formas de visão e tratamento dado às crianças nas diferentes comunidades eclesíásticas. Daí a importância de conhecer minimamente o que já se está estudando e pensando a respeito delas dentro e fora da esfera eclesíastica. Esse é o meu objetivo com este e com o próximo capítulo da tese. Neste capítulo, além de já ter apresentado as crianças participantes da pesquisa, trago algumas contribuições da sociologia sobre o estudo com crianças. Faço, a seguir, também uma reflexão sobre as crianças na pós-modernidade e encerro com algumas contribuições sobre a influência da televisão, mais precisamente, da publicidade televisiva, na vida das crianças. Todos esses elementos procuram situar as crianças na realidade que nos cerca.

Podemos começar a refletir sobre a desvalorização das crianças a partir do termo *infância*. Nele, há uma tendência a considerar como nula a capacidade de reflexão e de participação das crianças no que se refere a questões relacionadas à vida de maneira geral. O termo latino *infância*

vem de *in-fans*, que significa sem linguagem. No interior da tradição metafísica ocidental, não ter linguagem significa não ter pensamento, não ter conhecimento, não ter racionalidade. Nesse sentido, a criança é focalizada como alguém menor, alguém a ser adestrado, a ser moralizado, a ser educado.⁵²

O filósofo Walter Kohan, refletindo sobre infância, filosofia e educação, argumenta de forma semelhante sobre a infância, mas de maneira ainda mais radical. Segundo ele, a infância “é a marca do não-importante, o acessório, o supérfluo e o que pode ser prescindido, portanto, o que merece ser excluído da *pólis*, o que não tem nela lugar, o outro depreciado.”⁵³ Embora se possa afirmar que tal visão não condiz totalmente com a realidade infantil de hoje, não se pode negar que ainda há muitas crianças vivendo e morrendo em condições precárias pelo fato de serem a parte supérflua da sociedade. No contexto eclesial, particularmente na

⁵² GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamim. In: FARIA, DEMARTINI, PRADO, 2005, p. 56-57.

⁵³ KOHAN, Walter O. *Infância: Entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 34.

IECLB, ouvi muitas vezes orientadoras de Culto Infantil lamentando a falta de investimento e de valorização, por parte das diretorias comunitárias e paroquiais, para as atividades com crianças.

De qualquer forma, não é possível entrar num diálogo quando a concepção do outro que nos interpela é de alguém sem linguagem, incapaz de pensar ou de se expressar. A expressão popular *isso é coisa de gente grande* é muito sugestiva nesse contexto. Ela costuma ser usada quando pessoas adultas conversam sobre um assunto que, segundo elas, não serve ou não é apropriado para crianças. Desconfio que tal preconceito esteja presente de forma ainda mais marcante quando se trata de teologia. Não seria ela um assunto que diz respeito só a *gente grande*? Como veremos com Gadamer no terceiro capítulo, a conversa autêntica pressupõe uma posição de relativa igualdade entre as pessoas que estão conversando.

A infância depreciada e minorizada precisa, então, ser preparada para, futuramente, tornar-se *gente grande*. Para isso, a modernidade criou espaços específicos e isolados onde aconteceria essa formação para a *grandeza humana*, surgindo assim as escolas. É nelas que as crianças serão isoladas da convivência com as demais gerações para poderem crescer e se desenvolver, alcançando finalmente o status de pessoa adulta, formada. Kohan argumenta que “onde talvez o sentimento de infância tenha tomado mais força tenha sido em uma instituição nova, com complexos dispositivos de poder em um marco de confinamento e reclusão: a escola.”⁵⁴ E é na escola que encontraremos os alunos. Ao discutir a relação entre criança e aluno, Kohan também afirma que “embora possam ser analiticamente diferenciados, a criança já não poderá ser pensada como separada do aluno”.⁵⁵ A expressão *lugar de criança é na escola* confirma essa relação forte entre criança e escola.

Muitas denominações religiosas, entre elas a IECLB, seguiram o caminho de isolamento das crianças, particularmente no que se refere à sua participação no culto comunitário. O *Culto Infantil*, embora seja uma tentativa de valorizar – ou, no mínimo, visualizar – as crianças na comunidade, retirou as crianças do culto, colocando-as em salas separadas, longe da riqueza litúrgica que faz parte das celebrações comunitárias. Embora já existam reflexões no sentido de transformar essa realidade, ela mostra o lugar que as crianças ocupam na vida comunitária.

⁵⁴ KOHAN, 2003, p. 68.

⁵⁵ KOHAN, 2003, p. 95.

Como já afirmei acima, uma das primeiras prerrogativas para se considerar a possibilidade de conversar ou dialogar com as crianças sobre qualquer assunto é aceitá-las como sujeitos de seu desenvolvimento, atores sociais plenos, embora em formação. Essa condição de sujeito pleno é, em primeiro lugar, uma questão legal, já que o próprio Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) dá essa condição à criança nos Art. 15 e 16.

Art. 15 - A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Art. 16 - O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;

II - opinião e expressão;

III - crença e culto religioso;

IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;

V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;

VI - participar da vida política, na forma da lei;

VII - buscar refúgio, auxílio e orientação.⁵⁶ [Destaques meus]

O ECA está inserido num processo de valorização da criança dentro e fora da comunidade religiosa e que tem como um de seus referenciais mais amplos a Convenção dos Direitos da Criança, documento internacional de 1989 do qual o Brasil é um dos países signatários. A referida Convenção, em seus artigos 13 e 14, também afirma o direito da criança a expressar livremente seu pensamento, sua consciência e sua religiosidade.⁵⁷ Portanto, a busca por uma participação mais efetiva das crianças nas discussões teológicas da comunidade faz parte de um movimento amplo de inclusão e valorização das crianças na sociedade.

Embora se possa discutir o que vem a ser *opinião e expressão* ou mesmo *participar da vida comunitária*, o fato é que as crianças são reconhecidas legalmente como agentes produtores de suas próprias opiniões e reflexões, cabendo a nós, enquanto pessoas adultas detentoras do poder, oportunizar espaços-tempos em que as crianças possam manifestar-se sobre os mais diferentes temas da vida, entre eles, também as questões teológicas.

É, aliás, uma forma de aprenderem a exercer o seu direito de se manifestar. Seguindo o pensamento de Maria Luíza Belloni, que aborda a questão da socialização das crianças, a criança “é a pessoa, o cidadão com direitos, e deve ser

⁵⁶ GOVERNO FEDERAL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em 31/10/2013.

⁵⁷ ONU. *Convenção dos Direitos da Criança*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm. Acesso em 20/04/2014.

considerada um ator social, sujeito de seu processo de socialização, um consumidor com poder, um indivíduo emancipado, em formação, isto é, que está aprendendo (ou não) a exercer seus direitos”.⁵⁸ Chama atenção a expressão *ou não* entre parêntesis na citação. A criança aprende a *exercer seus direitos* se lhe são dadas condições para tal. Parece que nem sempre isso acontece. No caso da teologia, isso significa criar oportunidades em que as crianças se manifestem e sejam valorizadas nas suas reflexões teológicas. Uma das formas de oportunizar tais manifestações é abrir mão da estratégia pedagógica da pergunta como mera avaliação do que a criança *apreendeu* para pensar na pergunta como processo de diálogo ou conversa entre duas pessoas que estão crescendo juntas nas questões relacionadas à fé. Voltarei a essa questão no capítulo três, quando tratar da reflexão hermenêutica a partir de Gadamer.

Ainda segundo Belloni, é somente no século XX que as crianças alcançaram um status de pessoas com características próprias e, por isso, dignas de atenção, estudo, tornando-se, para o mercado, objeto de atenção especial enquanto potenciais consumidoras.

As crianças passaram, no século XX, de seres sob tutela a cidadãos com direitos; de adultos inacabados, em formação, dependentes e sem voz, a cidadãos plenos e consumidores reais e potenciais com significativo peso no mercado e uma centralidade sem precedentes na família, na escola e na sociedade em geral.⁵⁹

Nesse sentido, também nas comunidades eclesiais, elas passaram a ser vistas e pesquisadas com mais atenção e com outros olhares que não aquele do adulto em miniatura, como destacou Ariès em seus trabalhos sobre a história da infância. Na IECLB, as crianças já são convidadas a participar da Ceia do Senhor, por exemplo, o que não era possível até a década de 1980. No documento *Nossa Fé Nossa Vida*, quando trata da questão da participação na Ceia do Senhor, lê-se o seguinte: “Nessa comunhão, também crianças batizadas, ainda não confirmadas, podem participar.”⁶⁰ A expressão *ainda não confirmadas* remete para a concepção anterior às resoluções das últimas décadas nesse sentido. Há 30 anos, as crianças só participavam da ceia após serem *confirmadas*.

⁵⁸ BELLONI, 2009, p. VII.

⁵⁹ BELLONI, 2009, p. 126.

⁶⁰ IECLB. *Nossa Fé Nossa Vida*. 8. Edição. São Leopoldo: Editora Sinodal, 2011. p. 27.

É nas comunidades eclesiais, porém, que também se reproduz, ainda, a visão adultocêntrica da nossa sociedade em relação às crianças: uma visão padronizada do seu modo de ser e de pensar. Segundo Belloni:

Quase meio século após o trabalho fundador de Ariès, persiste ainda uma tendência, tanto nos trabalhos científicos quanto na definição de políticas, de considerar as crianças como elas deveriam ser, em vez de procurar compreender como são de fato as crianças reais, sujeitos de suas histórias, como os adultos, e vivendo situações extremamente diferenciadas.⁶¹

Jucirema Quinteiro postula uma pesquisa com crianças que leve de fato em consideração as suas falas; nesse contexto, a pesquisadora também critica a forma como ouvimos as crianças. “Entre as ciências da educação, no âmbito da sociologia, há ainda resistência em aceitar o *testemunho infantil* como fonte de pesquisa confiável e respeitável.”⁶² Ainda há um longo caminho a percorrer no sentido de reconhecer como legítimos os testemunhos das crianças também no campo da reflexão teológica.

A teologia das e com crianças é uma tentativa de ver as crianças como sujeitos de suas histórias também no que se refere à sua forma de pensar questões relacionadas à fé. Sem a primeira preocupação de formar futuros membros ativos nas comunidades, interessa ouvir o que as crianças pensam e sentem ao ler e refletir sobre as histórias bíblicas e outros conteúdos da fé cristã. Diria que é uma maneira de procurar compreender como são as crianças reais no que se refere à teologia.

A valorização das crianças passa também por um novo olhar sobre o que elas desenham e pintam. Nesse sentido, outro elemento importante na pesquisa com crianças é a (re)leitura dos seus desenhos. Para além do enquadramento psicopedagógico do desenvolvimento da criança, os desenhos revelam sua concepção de mundo e da realidade que a cerca. Para Márcia Gobbi, os desenhos, aliados à oralidade, podem ser “compreendidos como reveladores de olhares e concepções dos pequenos e pequenas sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos, desejados.”⁶³ Como veremos no quarto capítulo, particularmente no subtítulo *O reino de Deus é como...*, as crianças expressaram, através da escrita e de alguns desenhos, o que elas pensam sobre o reino de Deus.

⁶¹ BELLONI, 2009, p. 114.

⁶² QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil. In: FARIA, DEMARTINI, PRADO, 2005, p. 21.

⁶³ GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade. In: FARIA, DEMARTINI, PRADO, 2005, p. 71.

A teologia expressa ali aponta para uma preocupação social e ecológica que precisa ser considerada também nas nossas reflexões.

A autora cita a abordagem de Mário de Andrade sobre desenhos infantis. Segundo ela, quando Mário de Andrade foi chefe do Departamento de Cultura da Prefeitura Municipal de São Paulo, em 1937, ele convidou crianças de 3 a 12 anos para desenhar nas praças da cidade. Para além de pensar sobre a fase do desenvolvimento das crianças, tais desenhos “oferecem-se como elementos absolutamente convidativos e que nos falam sobre as crianças da época, crianças dos anos de 1930, filhas do operariado paulistano que se constituía”.⁶⁴

Sarmiento também concebe o desenho como uma importante manifestação da criança. Para ele, é preciso ir além da fala quando se trata de saber o que as crianças pensam e desejam. Ele entende que “o desenho infantil *comunica*, e fá-lo dado que as imagens são evocativas e referenciais de modo distinto e para além do que a linguagem verbal pode fazer”.⁶⁵ A experiência que fiz na reflexão sobre o reino de Deus mostrou que existe, de fato, uma complementariedade entre a escrita sobre o reino de Deus e os elementos do desenho.⁶⁶

Mas o ato de desenhar também está marcado por uma característica das crianças em nossa sociedade: a legitimação da intervenção de pessoas adultas em suas tarefas. Maria Manuela M. Ferreira afirma que as próprias crianças, mergulhadas no mundo social criado pelos adultos e nas formas dominantes desiguais de pensar os grandes e os pequenos, encontram justificativas para legitimar a intervenção de pessoas adultas em tarefas a serem realizadas. Exemplos de estratégia nesse sentido são expressões como: não posso..., não consigo..., não sou capaz..., sou pequenina!, não sei... Dessa forma, elas criam estratégias que reforçam o adultocentrismo.⁶⁷ O diálogo abaixo ilustra essa estratégia também usada pelas crianças na pesquisa que conduzi.

MD vem ao meu encontro e pergunta: Sor, que que era pra fazer?
 Eu: Um desenho sobre a parábola que eu li para vocês...
 Ele, rindo: Ah, mas eu não consigo fazer, interpretar o desenho...
 Eu: Por que não?
 Ele: Porque não...
 Eu: Tenta...

⁶⁴ GOBBI, 2005, p. 81-82.

⁶⁵ SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: o desenho das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, PRADO, (Orgs.), 2011, p. 29.

⁶⁶ Ver capítulo 4: O reino de Deus é como...

⁶⁷ FERREIRA, Maria Manuela. “Branco demais” ou... reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa *com* crianças. In: SARMENTO, GOUVEA, 2009, p. 157.

Ele volta para o seu lugar.⁶⁸

Ainda tratando do tema da (des)valorização das crianças, no campo da sociologia, há uma discussão importante sobre a socialização das crianças. Corsaro e Belloni são dois sociólogos que tratam desse tema. Segundo Corsaro, muito do que se pensa em termos de sociologia das crianças ou da infância tem origem nas pesquisas e reflexões sobre socialização. Para Corsaro, a socialização é um “processo pelo qual as crianças se adaptam e internalizam a sociedade. [...] A criança é vista como alguém apartada da sociedade, que deve ser moldada e guiada por forças externas a fim de se tornar um membro totalmente funcional.”⁶⁹ Essa definição de Corsaro dá uma ideia de passividade para as crianças. São forças externas que preparam as crianças para a vida em sociedade.

Ainda segundo Corsaro, há dois modelos de socialização: o modelo determinista, no qual a sociedade se apropria da criança; e o modelo construtivista, que concebe a criança como um “agente ativo e um ávido aprendiz”⁷⁰. Dentro do modelo determinista, uma das formas de explicar a socialização das crianças é a apropriação, uma concepção teórica criada pelos primeiros teóricos da socialização para enfrentar o desafio de explicar como a sociedade individualista se relaciona com as crianças e como, nesse contexto, acontece a socialização. “Apropriação significa que a criança é tomada pela sociedade; ela é treinada para tornar-se, finalmente, um membro competente e contribuinte.”⁷¹

Ainda no modelo determinista, surgiram duas abordagens auxiliares, que são os modelos funcionalistas e os modelos reprodutivistas. No modelo funcionalista, pouco interessava a forma como acontecia a integração das crianças na sociedade. Sua preocupação maior girava em torno do futuro membro da sociedade. A questão principal era o que fazer para que esse ser recém chegado fosse moldado para ser o futuro cidadão mantenedor da sociedade que aí está. Já os representantes dos modelos reprodutivistas argumentavam que a desigualdade social era reproduzida na forma como as crianças das diferentes classes sociais eram socializadas. A consequência desse acesso desigual a várias instâncias, entre elas – talvez a principal – a educação, era a manutenção de um sistema dominante de classes sociais.

⁶⁸ Diário de campo, 2012, p. 56.

⁶⁹ CORSARO, 2011, p. 19.

⁷⁰ CORSARO, 2011, p. 19.

⁷¹ CORSARO, 2011, p. 20.

Corsaro faz uma crítica a esses modelos deterministas, afirmando que “esses modelos abstratos simplificam processos altamente complexos e, no processo, ignoram a importância das crianças e da infância na sociedade”. Ou seja, esses modelos subestimam a capacidade das crianças de reagirem frente a tudo o que lhes é oferecido. Numa visão simplista, seguem concebendo a criança como uma *tábula rasa* que, no processo de internalização social que inicia na família e segue à medida que a criança vai se integrando a outras instâncias, vai assimilando passivamente os valores da sociedade, tornando-se, futuramente, alguém apto a cumprir suas funções na sociedade.⁷²

Considero importante destacar esse modelo de socialização principalmente porque suspeito que tal concepção ainda está fortemente presente no meio eclesial brasileiro. Embora existam iniciativas e reflexões que consideram a capacidade reflexiva e participativa da criança, ainda se ouvem, em discursos de lideranças de comunidades eclesiais, frases de efeito nas quais as crianças são exaltadas como o futuro da comunidade e o tempo da infância é descrito como o momento propício para *prepará-las* para se tornarem os futuros membros da comunidade. Enquanto predominar essa visão de infância em nossas igrejas, teremos dificuldades para aceitar que elas podem participar e contribuir em nossas reflexões teológicas.

O outro modelo de socialização apresentado por Corsaro é o modelo construtivista.⁷³ O nome nos remete às teorias do desenvolvimento de Piaget. De fato, Piaget é um dos teóricos que fundamentam esse modelo de socialização. “A noção piagetiana de estágios é importante para a sociologia das crianças porque nos lembra que elas percebem e organizam seus mundos de maneira qualitativamente diferente dos adultos.”⁷⁴ Corsaro destaca um ponto menos conhecido da teoria de Piaget, que é a concepção de equilíbrio. Segundo ele, equilíbrio “é a força central que impulsiona a criança ao longo das etapas de desenvolvimento cognitivo”. Esse processo de equilíbrio, ainda segundo Corsaro, baseado em Piaget, é a forma como a criança responde às várias invasões que recebe do ambiente externo. E a maneira como a criança realiza essa equilíbrio é

⁷² CORSARO, 2011, p. 20-22.

⁷³ As considerações feitas a seguir sobre Piaget e Vygotsky revelam a visão de Corsaro sobre esses dois pensadores. Embora não caiba aqui um aprofundamento de ambos os autores, cito-os para complementar as reflexões de Corsaro sobre a socialização em si.

⁷⁴ CORSARO, 2011, p. 23.

sempre por atividades. Portanto, não é uma atitude passiva, e sim, ativa que leva a criança ao equilíbrio.⁷⁵

Além das teorias de Piaget, Corsaro também baseia a caracterização do modelo construtivista na “visão sociocultural do desenvolvimento humano de Vygotsky”.⁷⁶ Corsaro destaca a visão ativa e participativa da criança no seu desenvolvimento. Outro ponto importante para Corsaro, em Vygotsky, é sua ideia de coletividade. O psicólogo russo, diferentemente de Piaget, “acreditava que o desenvolvimento social da criança é sempre o resultado de suas ações coletivas e que essas ações ocorrem e estão na sociedade.”⁷⁷ A coletividade torna-se, assim, um elemento chave também para Corsaro. É na interação com as outras crianças, seus pares, como os denomina Corsaro, e também no relacionamento com as pessoas adultas, que a criança vai se desenvolver de forma ativa e participativa.

Corsaro parte de dois conceitos centrais em Vygotsky: a noção de internalização e a zona de desenvolvimento proximal. No que se refere à internalização, lembra que as crianças, segundo Vygotsky, adquirem suas habilidades psicossociais sempre de forma interativa com outras pessoas. Após essa experiência coletiva, é que ocorre um processo de internalização. Mesmo quando está falando sozinha, prática comum para a criança e denominada por Vygotsky como discurso autodirecionado, há ali uma forma de comunicação interpessoal. “Em certo sentido, a criança orienta e aconselha a si mesma sobre como lidar com um problema.”⁷⁸ Não é, portanto, um ato individualista ou egoísta, mas uma conversa consigo que a leva a alcançar êxito na tarefa que está realizando.

O outro conceito destacado por Corsaro parte do fato de que boa parte do que as crianças realizam diariamente acontece no que Vygotsky nomeou de zona de desenvolvimento proximal, que é um espaço presente entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Corsaro chama a atenção para essa característica do desenvolvimento da criança para afirmar que “nas interações com outras pessoas, a criança está sempre um passo à frente em seu desenvolvimento do que se estivesse sozinha”.⁷⁹ Novamente a característica da

⁷⁵ CORSARO, 2011, p. 23-24.

⁷⁶ CORSARO, 2011, p. 25-28.

⁷⁷ CORSARO, 2011, p. 25-26.

⁷⁸ CORSARO, 2011, p. 27.

⁷⁹ CORSARO, 2011, p. 28.

coletividade está presente nas concepções de Vygotsky destacadas por Corsaro. Se fizermos uma relação com a participação das crianças na Ceia do Senhor, já praticada na IECLB e em outras denominações cristãs, podemos suspeitar que é ali, na comunhão com irmãos e irmãs na fé, que ela vai compreender melhor o presente que está recebendo de Deus no momento da Ceia.

A partir dessas reflexões, Corsaro chega a um conceito importante também para a questão da teologia com crianças. É a ideia da *reprodução interpretativa*. Corsaro lembra que,

numa perspectiva sociológica, a socialização não é só uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção, e reprodução". [...]

O termo *interpretativo* abrange os aspectos *inovadores e criativos* da participação infantil na sociedade. Na verdade, [...] as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações.⁸⁰

O episódio ocorrido em uma das dramatizações é um exemplo de reprodução interpretativa. Trata-se do momento já citado no início desse capítulo, quando MI foi censurado pelos colegas por usar um termo muito comum no falar cotidiano das crianças, mas nada comum em aulas de ensino religioso ou mesmo na presença de professores ou outros adultos. Penso que MI se apropriou criativamente de um termo ofensivo para caracterizar as pessoas que o dono da festa estava chamando. Ele se dá conta do processo de exclusão dessas pessoas e dos *vagabundos*, contrapondo-os aos *escolhidos* e convidados primeiros da festa. Ele faz assim uma releitura teológica muito precisa do que Jesus quis dizer ao contar essa parábola. Os excluídos do mundo são chamados à festa da vida e da libertação, porque é do lado dessas pessoas que Deus se coloca. No reino de Deus, não se entra por status ou por merecimento, mas por aceitar livremente o convite. Os últimos são os primeiros. Sociologicamente falando, a partir de Corsaro, pode-se dizer que aí está a parte inovadora e criativa das crianças e de seus pares. O lado reprodutivo da sociedade está na reação dos colegas, que censuram a atitude de MI, particularmente o uso do termo ofensivo.

Penso que seja importante destacar ainda outra característica das crianças, que marcou minha pesquisa de campo. Trata-se de uma forma peculiar que as crianças criam para burlar ou questionar as regras que nós adultos estipulamos para

⁸⁰ CORSARO, 2011, p. 31.

a nossa convivência com elas. No meu caso, a experiência girava em torno da pesquisa sobre teologia com um grupo de crianças em sala de aula. Há vários registros, em meu diário de campo, em que me mostro incomodado com a inquietude ou falta de disciplina das crianças em sala de aula. Cito, como exemplo, o seguinte comentário:

Como de outras vezes, há uma necessidade enorme e generalizada de sair da sala para ir ao banheiro, tomar água. Meu argumento é sempre que estão voltando do recreio, por isso não há necessidade de sair de novo. Mesmo assim, em todas as aulas isso aconteceu. Houve até pedido para fazer curativo em feridas praticamente invisíveis. Outros pedidos: entregar livros para outra professora; devolver livros na biblioteca. Isso perpassa todas as aulas e toda a aula.⁸¹

Corsaro entende que tais pedidos são ajustes criados pelas crianças como respostas às regras que, em geral, nós criamos de uma forma que beira a arbitrariedade. Segundo Corsaro, em seus estudos, ele descobriu que “as crianças produzem uma ampla variedade de ajustes secundários em resposta às regras da escola.”⁸² Essa é uma explicação interessante para os constantes pedidos para ir ao banheiro, à biblioteca, etc. Não deixa de ser uma espécie de rebeldia, como resposta a uma série de regras e normas que lhes são imputadas. Essa explicação ou constatação não deveria servir como motivo para permitir que as crianças façam tudo o que querem, mas auxilia a compreender o que está acontecendo. Penso que o fato de eu estar realizando uma pesquisa e não atuando como professor, embora estivéssemos em horário de aula, acirrou ainda mais o desejo de produzir ajustes secundários para driblar as regras que orientavam as aulas de maneira geral.

Como já afirmei acima, Maria Luiza Belloni também reflete sobre a socialização das crianças. Ela, porém, procura construir sua definição a partir do trabalho de alguns sociólogos (Bourdieu, Giddens, Habermas, Lahire e Bauman). Após uma análise das reflexões dos autores citados, Belloni chega à seguinte formulação do conceito *socialização*:

A socialização é um conjunto de processos pelos quais o indivíduo é *constituído* (segundo a visão de sociedade que se tem, pode-se dizer: formado, modelado, condicionado ou fabricado) pela sociedade global e local, processos durante os quais o indivíduo adquire (incorpora, integra, interioriza, apropria-se de) modos de pensar, fazer e de ser socialmente situados. [...] Esse processo, extremamente complexo e dinâmico, integra a influência de todos os elementos presentes no meio ambiente e exige a

⁸¹ Diário de campo, 2012, p. 53.

⁸² CORSARO, 2011, p. 55.

participação ativa da criança. Sendo resultado da interação da criança com seu universo de socialização.⁸³

Essa definição aponta para a faceta passiva desse processo (o sujeito é constituído, formado, modelado, etc.), mas há também um lado ativo, pois é o mesmo sujeito quem interioriza e se apropria das formas de ser, pensar e agir em um determinado contexto social. Adiante, Belloni afirma que as crianças sofrem a influência de diversas instituições fortes que a cercam. Entre elas, estão a família, a escola, a igreja e as mídias⁸⁴. Veremos adiante como as mídias se relacionam de forma incisiva com as crianças, estimulando-as ao consumo, um aspecto central na socialização ocidental contemporânea.

Como já lembrado por Belloni, a igreja é uma das instituições com força de atuação sobre a socialização das crianças. Talvez fosse importante refletir sobre a forma como acontece essa socialização no âmbito eclesial e teológico. Para mim, surge a pergunta: Será que poderíamos falar de *eclesiologização* ou *teologização*? No caso da *eclesiologização*, ela acontece através da participação ativa das crianças na vida comunitária cristã: a participação nas celebrações, nas festas comunitárias ao longo do Ano Litúrgico, nos grupos de estudo bíblico e, talvez o mais importante, na educação cristã. Seria ela o espaço-tempo da *teologização* no contexto da fé cristã? A resposta mais provável é que seja, sim, o lugar e o tempo da formação teológica inicial. Nesse caso, é preciso estar atento para evitar a separação total da criança dos outros espaços de formação teológica, como destaquei na *eclesiologização*. Em ambos os casos, é preciso reconhecer que também na formação eclesiológica e teológica, há uma criança ativa e sujeito de seu desenvolvimento no que se refere a questões ligadas à fé. Tal processo também é complexo e nada linear, compreendendo uma série de fatores que contribuirão (ou não) para a formação teológica da criança.

Na verdade, a *teologização* pode ser uma alternativa à doutrinação, e esse termo poderia ser questionado a partir das reflexões acima. Nela, sim, há uma passividade assumida e que deveria ser repensada em nossa prática pedagógica na igreja. Entendo que a proposta de teologizar com crianças aparece como uma alternativa à simples doutrinação.

⁸³ BELLONI, 2009, p. 69.

⁸⁴ BELLONI, 2009, p. 70.

As reflexões feitas até aqui procuram fundamentar o título do item em questão. Por um lado, as crianças não recebem a devida valorização ou o devido respeito entre pesquisadores ou mesmo nas próprias comunidades eclesiais. Há um esforço para entender as pesquisas com crianças como oportunidade para conhecer a forma de pensar das crianças enquanto sujeitos históricos ativos e não somente passivos. Por outro lado, já há experiências de valorização da sua forma de pensar e agir e o reconhecimento de que sua reprodução não é passiva, mas ativa e criativa. Portanto, vale a pena buscar um entendimento compartilhado com as crianças também nas questões teológicas, sabendo que o mais “importante não é que o entendimento compartilhado sempre seja alcançado, mas que haja tentativas, tanto dos adultos quanto das crianças, para chegar a tal entendimento.”⁸⁵ Veremos, a seguir, como a questão da (des)valorização das crianças pode chegar a um outro extremo no contexto da sociedade midiática em que vivemos.

1.4 As crianças da Pós-modernidade

A (des)valorização das crianças também pode ser discutida dentro de um contexto sociocultural e econômico amplo, caracterizado como pós-modernidade. Embora não pretenda aprofundar o tema aqui, faço algumas reflexões que podem auxiliar na caracterização das crianças que chamo de outro numa perspectiva mais ampla. Afinal, é no contexto da pós-modernidade que acontece, passiva e ativamente, a socialização das crianças.

A pós-modernidade apresenta várias características e muitos autores a abordam sob diferentes perspectivas. Faço, a seguir, algumas considerações a partir de uma análise de Bauman sobre a religião e a pós-modernidade, relacionando-o com outros autores. Procuro, assim, construir um pano de fundo para, a seguir, pensar a questão da propaganda e do consumo infantil, outro tema crucial quando se trata de refletir sobre as infâncias de hoje.

Para entender as características da pós-modernidade, é preciso lembrar o que aconteceu na história da humanidade ocidental durante a modernidade. Nas palavras de Bauman:

A modernidade desfez o que o longo domínio do cristianismo tinha feito – repeliu a obsessão com a vida após a morte, concentrou a atenção na vida

⁸⁵ CORSARO, 2011, p. 33.

‘aqui e agora’, redispôs as atividades da vida em torno de histórias diferentes, com metas e valores terrenos e, de um modo geral, tentou desarmar o horror da morte.⁸⁶

Portanto, a sociedade na qual vivemos é herdeira de uma transformação significativa no seu relacionamento com o fim último, com o totalmente desconhecido. Até poucos séculos atrás, a fonte de grande parte das preocupações era o destino de cada pessoa após a morte. E as religiões, entre elas o cristianismo, detinham o poder e o conhecimento que traziam segurança e esperança em relação a esse medo coletivo. Como afirma Bauman, a modernidade procurou dissimular o medo assustador da morte. Com isso, transferiu boa parte das preocupações humanas para a vida presente, para este mundo. Assim, “o quebra-cabeça mais ubíqua e assustadoramente presente em todas as atividades diárias é o curso da vida que se tem, não o momento da morte.”⁸⁷ As igrejas neopentecostais assimilaram logo essa mudança de perspectiva e passaram a prometer não a vida eterna em primeiro lugar, mas a solução para os problemas das pessoas individualmente.

Outra consequência dessa mudança de mentalidade foi colocar a centralidade da vida no ser humano. Não é mais a obediência irrestrita a Deus que determina o viver humano, mas o próprio ser humano é o centro das atenções. E esse *humano-centrismo*, aos poucos, gera consequências, em especial, no cotidiano das pessoas. Segundo Bauman, “ao contrário da insegurança ontológica, a incerteza concentrada na identidade não precisa nem das benesses do paraíso, nem da vara do inferno para causar insônia.”⁸⁸

O teólogo luterano Gottfried Brakemeier, refletindo sobre justificação e dignidade humana, sugere algo parecido quando fala da (des)valorização da pessoa humana. “A ameaça da marginalidade, da exclusão social, da diminuição de direitos, do não-valor parece ser o inferno que se teme. [...] O inferno sofreu secularização, mas continua existindo.”⁸⁹ Adiante, Brakemeier afirma que “a sociedade pós-moderna produz ‘lixo humano’ em escala assustadora” e que, por isso mesmo, “a justificação por graça e fé é uma provocação altamente salutar, pois ela questiona a

⁸⁶ BAUMAN, Sigmunt. *O mal estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998. p. 217

⁸⁷ BAUMAN, 1998, p. 220.

⁸⁸ BAUMAN, 1998, p. 221.

⁸⁹ BRAKEMEIER, Gottfried. *Confessionalidade luterana: Manual de estudos*. São Leopoldo: Editora Sinodal; Faculdades EST, 2010. Série Educação Cristã Contínua. p. 31.

‘lei da produtividade’”.⁹⁰ A sociedade pós-moderna centrada na identidade valoriza o sujeito produtor e consumidor, criando assim uma massa de excluídos, “corpos parcos que catam cacos controlados por gorduchos cachorrões.”⁹¹

Concomitante a esse processo, a modernidade forjou a instituição de um outro poder regulador: o Estado. Passando a ser o centro das atenções, o ser humano passou a ser também o centro das investigações, tornou-se objeto de estudo e, dessa forma, objeto de controle e regulação. Segundo Dornelles, baseada em Foucault, Fendler e outros pensadores, “a partir do momento em que o sujeito não está mais determinado pelas leis da natureza, ele pode ser controlado através das intervenções científicas.”⁹²

A sociedade pós-moderna irrompe carregada *por e com* essa carga de conhecimento de si própria, essa capacidade de controlar e ser controlada através da dissecação dos seus próprios sujeitos-objetos: os seres humanos. É uma instância que muito se apropria desse auto-conhecimento é a produção de bens de consumo. Com o avanço da tecnologia, capaz de criar novos e cada vez mais sofisticados aparelhos de todos os tipos, e com o desenvolvimento dos estudos psicossociais, antropológicos, pedagógicos, que desenvolvem a capacidade de conhecer a fundo a estrutura mental e psicológica humana, cresce um poder que vai determinar em grande parte a vida no Século XXI: o consumo. Surge, assim, uma nova orientação para a vida; desenvolve-se uma formação diferenciada para as pessoas do nosso tempo. Conforme Bauman,

na sociedade pós-moderna e orientada para o consumidor, os indivíduos são socialmente formados sob os auspícios dos papéis de quem procura o prazer e acumula sensações, em vez dos papéis de produtor e soldado que formaram a grande maioria dos integrantes da sociedade (pelo menos, os integrantes homens) da era moderna.⁹³

A religião também foi afetada com essa nova perspectiva de vida. O século das luzes obscureceu as instituições que procuravam iluminar o futuro incerto do pós-morte. A esperança na vida eterna perdeu força diante da possibilidade (ainda que ilusoriamente construída) de viver eternamente feliz nesta vida. E esta é, segundo Bauman, uma estratégia da “experiência máxima” diferenciada da pós-modernidade em relação às religiões: “longe de celebrar a insuficiência e fraqueza

⁹⁰ BRAKEMEIER, 2010, p. 32.

⁹¹ Versos de uma canção de minha autoria intitulada *Reversão*. Não publicada.

⁹² DORNELLES, 2005, p. 23.

⁹³ BAUMAN, 1998, p. 222.

humana assumidas, ela (a pós-modernidade) invoca o completo desenvolvimento dos recursos internos, psicológicos e fisiológicos do ser humano, e pressupõe infinita a potência humana”.⁹⁴ Enquanto a fé cristã, por exemplo, prega a salvação eterna através da morte e ressurreição de Jesus Cristo, a pós-modernidade cria o Super-Homem – o de Nietzsche ou aquele que vem de outro planeta – capaz de socorrer e livrar quem está se confrontando com a morte aqui e agora.

Há ainda outra distinção importante e ela está relacionada com a pregação religiosa e a instigação pós-moderna no que se refere a uma postura de vida. Bauman defende que as religiões buscavam “reconciliar o fiel com uma vida de miséria e privação”; enquanto isso, com o objetivo de atrelar o ser humano aos bens terrenos e despertar nele o desejo de adquirir tais bens, a pós-modernidade “reconcilia seus seguidores com uma vida organizada em torno do dever de um consumo ávido e permanente, embora nunca definitivamente satisfatório”.⁹⁵ Os lírios do campo e as aves do céu, exemplos da amorosa solicitude de Deus para com a vida e toda a sua criação (Mateus 6.25ss), são substituídos pelo cartão de crédito, objeto símbolo de compra e venda da felicidade a qualquer preço, embora a propaganda de um desses cartões sugira que certos valores “não têm preço”.

Todo esse aparato comercial e consumista precisa de um poder quase sobrenatural para se impor e garantir sua sobrevivência. É nesse ponto que a mídia, o segundo deus, mostra sua força e sua disposição. É difícil caracterizá-la como *criatura* desse sistema; se for, será também ela *imagem e semelhança* de seu criador. A mídia é fruto do avanço tecnológico e da capacidade do ser humano de produzir recursos a partir da matéria-prima disponível. No entanto, como já frisei acima, ela é também a principal mantenedora de todo esse sistema, do qual ela mesma depende e faz parte.

Segundo Pedrinho Guareschi, a “mídia hoje é, de fato, o primeiro elemento, o primeiro fator na construção e criação da nossa subjetividade e dos nossos valores. Não é mais a família, não é mais a Igreja, não é mais a escola, nem os amigos, [...] são os que estão na mídia.”⁹⁶ Guareschi retoma aqui as instituições formadoras de valores da modernidade e até pré-modernas, como vimos acima.

⁹⁴ BAUMAN, 1998, p. 223-224.

⁹⁵ BAUMAN, 1998, p. 224.

⁹⁶ GUARESCHI, Pedrinho. In: *Criança, a alma do negócio*. Produção executiva: Marcos Nisti. Direção: Estela Renner. São Paulo: Maria Farinha Produções. 2007. 23' 56". Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=rNllgEm_5U8. Acesso em 25/11/2012.

Claro que a família, a Igreja e a escola ainda são formadoras de valores, mas elas estão, no mínimo, em segundo plano.

Tony Schwartz, produtor norte-americano, publicitário e professor de telecomunicação da New York University, falando dos meios de comunicação, afirma que eles “estão dentro de cada um de nós. O evangelista diz: ‘Abram seus corações e recebam Deus!’ Nós abrimos os olhos e ouvidos e recebemos a mídia eletrônica. Aquilo que recebemos só existe em nossas mentes.”⁹⁷ É, na verdade, algo virtual, ou seja, algo que pode se tornar real; algo que nós mesmos transportamos da virtualidade para a realidade. Guy Debord trata desse assunto em sua clássica obra *A sociedade do espetáculo*. Segundo esse pensador, “quando o mundo real se transforma em simples imagens, as simples imagens tornam-se seres reais e motivações eficientes de um comportamento hipnótico.”⁹⁸

Uma grande vantagem da mídia eletrônica em relação à vivência da fé cristã, por exemplo, é que não temos a necessidade “de uma casa especial com torre e sino para nos comunicarmos com o segundo deus. Ele vem às nossas casas todos os dias e tem seu lugar junto à família.”⁹⁹ Da mesma forma, não precisamos mais ir à escola para aprender, nem ir ao cinema para ver filmes ou passear na praça para ver pessoas. A mídia nos serve dentro de nossos lares, individualmente, separadamente, isoladamente. E esta é uma importante característica da pós-modernidade e uma força poderosa da mídia: o isolamento através da valorização da individualidade. Essa é também a forma mais eficaz de controlar toda a população.

Debord reforça que, “com os meios de comunicação de massa a longa distância, o isolamento da população revelou-se um meio de controle bem mais eficaz.”¹⁰⁰ E dentre os produtos oferecidos pela mídia, a TV e o computador são os principais responsáveis pelo domínio que as imagens exercem sobre os indivíduos isoladamente. “O emprego generalizado de aparelhos receptores da mensagem espetacular faz com que esse isolamento seja povoado pelas imagens dominantes, imagens que adquirem sua plena força por causa desse isolamento.”¹⁰¹

⁹⁷ SCHWARTZ, Tony. *Mídia: o segundo Deus*. São Paulo: Summus, 1985. p. 22.

⁹⁸ DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997. p. 18

⁹⁹ SCHWARTZ, 1985, p. 22.

¹⁰⁰ DEBORD, *apud* Lewis Munford, 1997, p. 113.

¹⁰¹ DEBORD, 1997, p. 114.

Adiante, Debord retoma o tema do isolamento humano, fruto da ideologização promovida pelo espetáculo. Segundo o autor,

o espetáculo é a ideologia por excelência, porque expõe e manifesta em sua plenitude a essência de todo sistema ideológico: o empobrecimento, a sujeição e a negação da vida real. O espetáculo é, materialmente, 'a expressão da separação e do afastamento entre o homem e o homem.'¹⁰²

Paulinho da Viola expressou, em música e poesia, a sensação de angústia e de sofrimento que tal separação e afastamento provocam em cada pessoa. Na canção *Sinal Fechado*, ele retrata a conversa de dois amigos que se encontram, cada qual dirigindo seu carro, lado a lado no sinal fechado. É um encontro depois de muito tempo sem se ver, mas é um encontro fortuito, sem diálogo profundo, sem proximidade, onde as duas únicas emoções são a dor da saudade e a culpa pela ausência. É a alma dos nossos negócios.¹⁰³

Haveremos de concordar com Schwartz, quando ele afirma que “os meios de comunicação têm influenciado nossas vidas e modelado nossas crenças tão profundamente quanto qualquer religião.”¹⁰⁴ A diferença fundamental, pelo menos no caso da fé cristã, é que ela tem como uma de suas bases a comunhão entre os fiéis, a celebração comunitária, o encontro, a troca de experiências.

Dos lírios do campo, chegamos à angústia do encontro vazio no sinal fechado. No bolso, o slogan do cartão de crédito parece anunciar: a comunhão não tem preço. Até porque ela não faz parte do espetáculo, a menos que se torne mais um produto a ser consumido, a ser produzido e comercializado, gerando dividendos, empregos, impostos, aquecendo a economia.

Há, de fato, uma espécie de comunhão, uma pseudo-comunhão eu diria, que se tornou um produto, que virou mercadoria. E ela é chamada por Debord de *cultura*. Para ele “a cultura deve desempenhar na segunda metade do século XX o papel motor no desenvolvimento da economia, equivalente ao do automóvel na

¹⁰² DEBORD, 1997, p. 138.

¹⁰³ VIOLA, Paulinho da. *Sinal Fechado*. A letra da canção diz o seguinte: – Olá! Como vai?/ – Eu vou indo. E você, tudo bem?/ – Tudo bem! Eu vou indo, correndo pegar meu lugar no futuro... E você? – Tudo bem! Eu vou indo, em busca de um sono tranquilo.../ Quem sabe?/ – Quanto tempo!/ – Pois é, quanto tempo!/ – Me perdoe a pressa – é a alma dos nossos negócios!/ – Qual, não tem de quê! Eu também só ando a cem!/ – Quando é que você telefona? Precisamos nos ver por aí!/ – Pra semana, prometo, talvez nos vejamos.../ Quem sabe?/ – Quanto tempo!/ – Pois é... quanto tempo!/ – Tanta coisa que eu tinha a dizer, mas eu sumi na poeira das ruas.../ – Eu também tenho algo a dizer, mas me fogue à lembrança!/ – Por favor, telefone – Eu preciso beber alguma coisa,/ rapidamente.../ – Pra semana.../ – O sinal.../ – Eu procuro você.../ – Vai abrir, vai abrir.../ – Eu prometo, não esqueço, não esqueço.../ – Por favor, não esqueça, não esqueça.../ – Adeus!/ – Adeus!/ – Adeus!

¹⁰⁴ SCHWARTZ, 1985, p. 23.

primeira metade e ao das ferrovias na segunda metade do século XIX.”¹⁰⁵ É a produção cultural, que hoje movimentava bilhões de reais, a mola propulsora do espetáculo pós-moderno.

É nessa produção cultural que se encontram os principais agentes propagadores dos bens de consumo, da mercadoria, sendo a cultura uma mercadoria em si mesma. Assim, a “cultura tornada integralmente mercadoria deve também se tornar a mercadoria vedete da sociedade espetacular.”¹⁰⁶ Daí a importância de criar ídolos na música, nas novelas, no cinema, nos esportes, entre outros espetáculos.

1.5 A alma do negócio¹⁰⁷

Dentro desse complexo e fascinante universo pós-moderno, encontram-se também as crianças, numa posição bem diferenciada daquela que ocupavam na modernidade. Hoje elas fazem parte do espetáculo, como consumidoras e propagadoras desse sistema sedutor que mais hipnotiza que educa. Segundo Dornelles,

as crianças pós-modernas são capturadas pelas regulações do poder. Elas aprendem desde cedo que consumir é possuir determinados objetos ou marcadores sociais, adotar certo estilo de vida é ‘condição’ necessária para a ‘felicidade’, é ter poder.¹⁰⁸

E elas também já descobriram que consumir vai além de possuir objetos que prometem prazer e felicidade. Os objetos escondem – ou explicitam, talvez – representações que vão identificar e exaltar, no cotidiano familiar, social, escolar e comunitário, as pessoas que possuem tais objetos. Assim, “não se consome apenas o objeto em si, mas tudo aquilo que ele possa representar para meninos e meninas, *status*, conforto, desejos e beleza, saber, poder.”¹⁰⁹ Podemos fazer um paralelo com a escolha de Davi ser rei de Israel. Ele foi escolhido por Deus para ser rei por causa de sua beleza interior (1 Samuel 16.1ss). Já a pós-modernidade classifica as individualidades massificadas através dos logotipos das grandes marcas, dos jeitos

¹⁰⁵ DEBORD, 1997, p. 127.

¹⁰⁶ DEBORD, 1997, p. 126.

¹⁰⁷ Embora seja uma expressão popular bastante conhecida no meio comercial, aqui ela foi extraída de um documentário que trata da questão do consumismo e da propaganda para crianças. O documentário tem como título *Criança: a alma do negócio*. Ver referências bibliográficas.

¹⁰⁸ DORNELLES, 2005, p.90.

¹⁰⁹ DORNELLES, 2005, p. 94.

e trejeitos de ídolos midiáticos, da pura e simples imitação. Novamente é Debord que nos sacode com suas teses certeiras e diretas: “A necessidade de imitação que o consumidor sente é esse desejo infantil, condicionado por todos os aspectos de sua despossessão fundamental.”¹¹⁰ Parece que já não mais nos governamos, embora alardeemos orgulhosos a felicidade de viver numa democracia. Penso que já está em tempo de refletirmos sobre a existência de uma nova forma de poder: a midiocracia.

O termo *alma*, na expressão acima, indica uma relação estreita entre comércio e religião. Embora o termo não seja exclusivamente religioso, é nesse contexto que é usado com mais frequência. Essa observação é importante, porque há, cada vez mais, estudos apontando para a relação entre mídia e religião. A mídia, especialmente a televisão, o rádio, a rede de computadores e a telefonia móvel, nos dá a sensação de onipresença e onisciência. Podemos falar com pessoas – vendosas, inclusive – em qualquer lugar do mundo, a qualquer hora. Tomamos conhecimento dos principais fatos do mundo em tempo real.

De fato, os meios de comunicação diminuíram distâncias e deram, ao que denominamos *globalização*, um caráter ainda mais forte de totalidade, de ausência de distâncias, de tempos e de limites. A mídia torna-se assim uma espécie de ente *todo-poderoso*. A ponto de Tony Schwartz, já citado acima, escrever um livro com o título *Mídia: o segundo Deus*.¹¹¹

No vasto mundo midiático, há vários elementos que podem ser analisados. Um deles é a televisão, que conquistou amplamente o seu espaço há algumas décadas. A televisão tornou-se, nos últimos anos, “a melhor fonte de informação instantânea”, pois permite “que milhões de pessoas em todo o país ouçam e vejam o mesmo programa ao mesmo tempo.”¹¹² A televisão também influenciou a rotina das famílias, as hierarquias. Segundo Belloni, que também trata do assunto em sua reflexão sobre a socialização das crianças, a própria família foi transformada pelas mídias (especialmente a televisão): da organização de tempo livre e do lazer às relações de autoridade entre as diferentes gerações, tudo parece ter sido subvertido pela onipresença da telinha.¹¹³

¹¹⁰ DEBORD, 1997, p. 140-141.

¹¹¹ SCHWARTZ, 1985.

¹¹² SCHWARTZ, 1985, p. 68.

¹¹³ BELLONI, 2009, p. 71.

Das inúmeras características que poderiam ser relacionadas com a religião, minha opção aqui é analisar a propaganda. A mídia reinventou a propaganda para cativar pessoas de todas as idades, transformando os comerciais em mais um espaço espetacular de entretenimento. As propagandas possuem enredos, são como pequenas esquetes, narrativas onde o produto anunciado faz toda a diferença. No fim da história, um *slogan* marcante anuncia o nome do produto e motiva ao consumo do mesmo. Consideradas como micronarrativas, percebo que algumas propagandas podem ser analisadas a partir de narrativas bíblicas. Outras têm seus *slogans* carregados de conteúdo teológico-religioso.

“A propaganda é a alma do negócio”. Esse dito popular, já mencionado acima, expressa com muita eficiência o que acontece hoje na sociedade. É realmente a propaganda que anima, que sustenta e movimenta o sistema econômico baseado no consumo desenfreado. E é por isso que são gastos bilhões de dólares para abastecer esse segmento que, obviamente, também já virou mercadoria.

Antigamente bastava ao capital produzir mercadorias, o consumo sendo mera consequência. Hoje é preciso produzir os consumidores, é preciso produzir a própria demanda e essa produção é infinitamente mais custosa do que a das mercadorias.¹¹⁴

Em outras palavras, são gastos bilhões de dólares anuais para convencer as pessoas de que elas não são mais elas mesmas, mas aquilo que elas conseguem adquirir. Alguns comerciais usam justamente esse desejo de exaltação da individualidade para convencer seus consumidores. Lembro do *slogan* de um refrigerante: “Seja você mesmo: escolha Pepsi”. Esse exemplo “ilustra com perfeição o caráter aporético da liberdade do consumidor: ser ao mesmo tempo ele mesmo (como todo mundo) e pensar de modo original, consumindo exatamente tudo o que todos (como ele) consomem”.¹¹⁵

Criar a demanda exige produzir ícones, personagens, ídolos que possam expressar na tela toda a felicidade que sentem ao usar este ou aquele produto. Debord descreve muito bem essa realidade, conforme segue:

¹¹⁴ JÚNIOR, José Ednilson Gomes de Souza; FORTALEZA, Camila Hildebrand Gazal; MACIEL, Josemar de Campos. Publicidade infantil: o estímulo à cultura de consumo e outras questões. In: Instituto Alana, et al. *Infância e consumo: estudos no campo da comunicação*. Brasília: 2009. Disponível em http://www.alana.org.br/banco_arquivos/Arquivos/downloads/ebooks/infancia&consumo_estudos-no-campo-da-comunicacao.pdf Acesso em 13/07/10. p. 24.

¹¹⁵ BELLONI, 2009, p. 37.

A consciência espectral, prisioneira de um universo achatado, limitado pela *tela* do espetáculo, para trás da qual sua própria vida foi deportada, só conhece os *interlocutores fictícios* que a entretêm unilateralmente com sua mercadoria e com a política de sua mercadoria. O espetáculo, em toda a extensão, é sua 'imagem do espelho'. Aqui se encena a falsa saída de um autismo generalizado.¹¹⁶

O objetivo principal da propaganda é, usando outro dito popular muito conhecido entre o meio publicitário, “vender geladeira para esquimó”. Ela não nos oferece apenas produtos necessários para uma vida digna e – por que não? – confortável. Somos persuadidos a comprar geladeira, mesmo vivendo no meio do gelo. “A sociedade do consumo é, pois, constituída por um mercado de desejos e seduções.”¹¹⁷ Através da tela da televisão, entra em nossa casa, diariamente, um batalhão de vendedores e vendedoras muito bem preparadas para nos convencer de que a nossa felicidade está em cada um dos produtos ali oferecidos.

A indústria da propaganda está realmente muito bem preparada. As ciências sociais oferecem uma enorme gama de elementos que auxiliam a formar o perfil de quem assiste TV. O resultado é que “os comerciais de alto nível fazem um indivíduo sentir que o anunciante está falando diretamente com ele. É fácil entender o que gera esse sentimento: os anunciantes de rádio e TV baseiam-se muito em pesquisas.”¹¹⁸ Através dessas pesquisas, a indústria do espetáculo chega a um aparato psico-socio-antropológico – além do perfil econômico, claro – que orienta e fundamenta a produção publicitária.

Toda essa espetacular produção tem também o objetivo de provocar a sensação de pertença a um grupo, a uma sociedade, no caso, a sociedade de consumo. Clovis de Barros Filho defende que a publicidade “promete mais do que a alegria da posse. Ela promete a alegria da inscrição na sociedade. Ela promete a alegria da existência na sociedade.”¹¹⁹ Na mesma linha, Debord argumenta que a sociedade “proclamou-se oficialmente espetacular. Ser conhecido fora das relações espetaculares equivale a ser conhecido como inimigo da sociedade.”¹²⁰ Para sentir-se incluído nessa sociedade, é preciso carregar as marcas do consumo no seu corpo, no seu comportamento, nos seus gostos musicais, até na sua alimentação.

¹¹⁶ DEBORD, 1997, p. 140.

¹¹⁷ DORNELLES, 2005, p. 94.

¹¹⁸ SCHWARTZ, 1985, p. 70.

¹¹⁹ FILHO, Clóvis de Barros. In: *Criança, a alma do negócio*. Produção Executiva de Marcos Nisti. Direção de Estela Renner. Maria Farinha Produções. 1ª parte 5'50". Disponível em http://www.youtube.com/watch?v=cl388EyWR7A&feature=player_embedded. Acesso em 25/11/2012.

¹²⁰ DEBORD, 1997, p. 180.

As propagandas, aliadas aos programas, filmes, novelas e seriados, determinam insistentemente o modelo de vida da sociedade.

Mesmo sendo insistente, não é abertamente que essa determinação acontece. Embora pareça paradoxal, as pessoas se sentem livres vivendo assim. Voltando às reflexões de Schwartz, ele nos alerta que a ação da propaganda nem sempre é direta e objetiva. “Os comerciais mais eficientes não nos dão as diretrizes de qual atitude tomar ou como reagir. Eles apresentam estímulos cuidadosamente escolhidos, visando evocar determinadas relações internas e induzir o comportamento ou reação desejados.”¹²¹ É aqui que as pesquisas, principalmente na área da psicologia, têm uma grande contribuição.

O público infantil foi descoberto pelo aparato consumista descrito acima, tornando-se um segmento importante entre as décadas de 70 e 80. Desde então, as crianças transformaram-se num público consumidor em potencial ou, como afirma Dornelles, “a partir dessa década, o mercado infantil torna-se visível, e a criança é fabricada como cliente/consumidor pelas revistas, televisão, Internet e agências de *marketing*.”¹²² O número de produtos destinados à infância cresce vertiginosamente. Brinquedos, jogos (eletrônicos ou não), alimentos, bebidas, programas de TV, filmes, *shows* são algumas das atrações destinadas ao consumo infantil.

As crianças, como segmento consumidor, estão sujeitas a toda essa estrutura de coerção que invade os lares através das torres e antenas de TV. Segundo Belloni,

hoje, nos países ocidentais, a criança é, cada vez mais, considerada sujeito de seus processos de socialização, sendo um ator muito importante no mercado consumidor e alvo preferido dos publicitários, pois parece sem dúvida influir sobre as escolhas familiares de compra.¹²³

E, por ainda estarem em processo de formação de diferentes formas, as crianças também estão mais vulneráveis às seduções do espetáculo da mídia. Para citar um exemplo, “segundo a Associação Dietética Americana, a exposição das crianças por apenas 30 segundos aos comerciais de alimentos é capaz de influenciar suas escolhas alimentares”.¹²⁴ Assim, a mídia influencia a escolha dos

¹²¹ SCHWARTZ, 1985, p. 62.

¹²² DORNELLES, 2005, p. 91.

¹²³ BELLONI, 2009, p. 116.

¹²⁴ INSTITUTO Alana: *Por que a publicidade faz mal para as crianças*. Disponível em http://www.alana.org.br/banco_arquivos/Arquivos/downloads/ebooks/por-que-a-publicidade-faz-mal-para-as-criancas.pdf. Acesso em 12/07/10.

calçados, dos brinquedos, das roupas, dos cortes de cabelo, dos lugares a serem frequentados.

É preciso, no entanto, tomar cuidado para não generalizar ou simplesmente responsabilizar única e exclusivamente a televisão pelo consumo desenfreado presente também entre as crianças. Já há várias pesquisas apontando para o fato de que há uma série de fatores que influenciam o consumo televisivo. Nesse sentido, Sara Pereira nos alerta que “o uso que as crianças fazem da televisão é bastante heterogêneo” e que “as práticas relacionadas com a televisão são expressão de um conjunto de aspectos, todos eles fundamentais para a sua compreensão”.¹²⁵ A mesma autora indica que já há uma nova perspectiva em curso entre os pensadores dessa área. Segundo ela, “o foco não é mais ‘o que os media fazem às pessoas’, mas ‘o que as pessoas fazem com os media’”.¹²⁶ Já nas considerações finais do seu texto, Pereira reforça a ideia paradoxal que paira sobre as discussões em torno da relação criança-televisão.

De acordo com os interesses em discussão no momento, as famílias, os meios de comunicação, os grupos de pressão e as entidades governamentais alternam entre a defesa da noção de ‘criança-agente’, ativa e crítica perante os conteúdos veiculados pelos media, e a da ‘criança-objeto’, passiva e vulnerável, a necessitar de proteção.¹²⁷

Chama a atenção, no texto de Pereira, que toda a discussão gira em torno da programação infantil oferecida às crianças nos diferentes países. Não há nenhuma menção às propagandas que permeiam (e sustentam financeiramente) esses programas. Conforme vimos até aqui, elas também são instrumentos poderosos de formação de opinião, embora não exclusivamente.

No meu convívio com as crianças, durante a pesquisa, registrei dois momentos em que a TV apareceu, os quais confirmam o que venho refletindo até aqui. Já no primeiro dia, sentado entre as crianças enquanto elas desenhavam, fiz o seguinte registro no meu diário de bordo: “Durante o desenho, 2 alunos [...] comentam sobre o filme Assalto ao Banco Central, destacando que é uma história verdadeira. Outros dois comentam sobre uma propaganda de TV que não consegui descobrir qual era.”¹²⁸ O comentário sobre a propaganda mostra o quanto ela faz parte da vida das crianças. Um outro momento em que as crianças mencionaram a

¹²⁵ PEREIRA, Sara. Crianças e televisão: convergências e divergências de um campo de estudo. In: SARMENTO, e GOUVEA, 2009, p. 227.

¹²⁶ PEREIRA, 2009, p. 225.

¹²⁷ PEREIRA, 2009, p. 242.

¹²⁸ Diário de campo, 2012, p. 01.

TV ocorreu quando perguntei onde encontramos a palavra de Deus. “A primeira resposta que consegui identificar foi: na igreja, no templo. Depois apareceu a TV, através de filmes sobre a Bíblia e nos canais religiosos.”¹²⁹ A Bíblia propriamente dita apareceu somente depois. A menção à TV como veículo para conhecer a palavra de Deus corrobora toda a reflexão feita até aqui sobre essa mídia.

A influência da televisão na vida das crianças participantes da pesquisa transparece também em outro momento.

Ao comentar se quem estava lá gostaria de aparecer na TV, a maioria se agitou e começou a gritar, algumas se levantaram, dançaram e balançaram os braços na frente da câmera, gritando. – É nós na fita – diziam algumas, lembrando um chavão televisivo. Vários alunos repetiram a expressão. Outros ainda disseram: é nós no DVD; é nós na câmera; na internet.¹³⁰

A expressão é *nóis na fita* ou *nós na fita* ou ainda é *nós na fita, mano* tem a ideia de estar no momento certo e na hora certa, segundo um site de termos cotidianos.¹³¹ Independentemente de a explicação ser ou não confiável, o fato é que as crianças gostaram da ideia de aparecer na telinha, na mesma telinha onde passam seus programas favoritos e aparecem seus personagens, seus ídolos. Aparecer na TV é estar na fita.

Não por último, vale lembrar que, além da televisão, os videogames e os computadores, junto com os telefones celulares, são hoje outras e poderosas forças midiáticas que, de forma contundente, fazem parte do cotidiano de muitas crianças. E essas mídias acrescentaram um novo elemento na inter-relação pessoal: a questão da interatividade. Segundo Belloni, embora a televisão tenha aumentado assustadoramente a força de impregnação das mídias, “ainda lhe faltava a interatividade que os jogos (*videogames*) e os computadores conectados vieram trazer.”¹³² O comentário de MY mostra que também entre eles o computador faz parte das aquisições da família. “MY está preocupado com o meu PC: É igual o da minha irmã.”¹³³

Depois de todas essas considerações e ponderações acerca das crianças, da forma como pesquisadores de diferentes áreas estão (re)descobrendo o jeito de ser, pensar e agir das crianças, valorizando-as na sua individualidade e procurando

¹²⁹ Diário de campo, 2012, p. 01.

¹³⁰ Diário de campo, 2012, p. 02.

¹³¹ DICIONÁRIO informal. Disponível em

<http://www.dicionarioinformal.com.br/%C3%A9%20n%C3%B3is%20na%20fita/>. Acesso em 02/12/13.

¹³² BELLONI, 2009, p. 135.

¹³³ Diário de campo, 2012, p. 31.

de fato ouvir o que elas têm a dizer sobre o seu mundo da vida, quero retomar a epígrafe inicial deste capítulo: “é nós na fita”.

Sim, as crianças estão na fita; estão aí para dizer a que vieram, para mostrar que não são *massinhas de modelar*, embora participem da reprodução dos valores e da cultura da sociedade em que vivemos. O próprio fato de se empolgarem devido à possibilidade de *aparecer* mostra que elas reproduzem o padrão da sociedade da aparência na qual vivemos. Aparecer na tela hoje é um sonho alimentado pelas diferentes mídias, como já vimos acima. Mas as crianças não são a exceção nesse sentido. Também nós, pessoas adultas, reproduzimos de forma interpretativa tudo o que está ao nosso redor.

As crianças também estão na fita mostrando-nos a sua visão de mundo através dos desenhos que vêm correndo nos mostrar. Como vimos acima, mais do que classificá-las em seu desenvolvimento motor e cognitivo, os desenhos infantis servem para perceber o que as crianças estão vendo e sentindo em relação ao mundo gigante que se mostra diariamente para elas. Também aqui é preciso sensibilidade e criatividade investigativas para compreender o que está sendo dito.

Tal postura diante do desenho e de outras manifestações das crianças nos fará superar a visão determinista de socialização das crianças, compreendendo que há um complexo conjunto de fatores e relações que colaboram para que a criança construa sua própria socialização e, por extensão, sua própria *teologização*.

Há, portanto, razões suficientes para que as escutemos e consideremos a sua opinião nas questões que regem a nossa vida. E entre essas questões, estão as relacionadas à fé. Chegamos, assim, à formulação de uma teologia não *para* crianças em primeiro lugar, pois isso significaria novamente tratá-las como seres deformados que precisam ser moldados por nossas concepções teológicas. Mas podemos falar agora de uma teologia *das e com* crianças, onde elas são sujeitos com opinião própria. E nessa experiência de refletir teologicamente com as crianças, encontraremos um outro que nos interpela de forma criativa e inovadora sempre. Pretendo mostrar essa interpelação no quarto capítulo. Por ora, apresento, no segundo capítulo, algumas reflexões e experiências onde a teologia *das e com* crianças já acontece.

2 TEOLOGIAS E CRIANÇAS

Falar de teologia das ou com crianças pressupõe um entendimento do que vem a ser a própria teologia para avaliar se o pensar, o falar e o fazer teológico das crianças podem ser incluídos nesse processo. Definir a teologia nesse sentido é um dos objetivos deste capítulo. Além dele, pretendo também refletir brevemente sobre a teologia narrativa, uma questão que está sendo retomada nas últimas décadas na reflexão teológica. Sigo as reflexões apresentando um panorama sobre a produção acadêmica em relação à teologia das e com crianças na América Latina e no Brasil. Em seguida, faço algumas considerações sobre o Movimento Teologia da Criança, concluindo com um panorama sobre as reflexões e experiências de teologia com crianças na Alemanha.

2.1 Teologia ou teologias

Início o presente capítulo com uma pequena definição sobre teologia a partir de alguns teólogos da atualidade. Körtner, por exemplo, lembra que, “vista de fora, a teologia é a ciência de orientação prática e normativa do cristianismo”.¹³⁴ É através da teologia que as diferentes igrejas cristãs organizam seu modo de ser, sua estrutura institucional, seu testemunho na sociedade, sua educação na fé e a formação de profissionais que atuarão à frente das comunidades e da igreja como instituição. A teologia está baseada na leitura e no estudo de textos, a começar o texto sagrado do Antigo e do Novo Testamento. No entanto, ela também se ocupa “com todas as manifestações da prática da vida cristã na história e no presente. Nessa ocupação incluem-se manifestações da arte cristã, mas também ritos e histórias de vida individuais.”¹³⁵ Entendo que uma teologia com crianças, como estou propondo, está relacionada com esta parte da teologia que considera os ritos e principalmente as histórias de vida individuais. Como veremos abaixo, partir das histórias de vida das crianças com as quais queremos fazer teologia é uma atitude fundamental de nossa parte.

¹³⁴ KÖRTNER, Ulrich H. J. *Introdução à Hermenêutica Teológica*. São Leopoldo: Sinodal; Faculdades EST, 2009. p. 25.

¹³⁵ KÖRTNER, 2009, p. 27.

Haddon Willmer, um teólogo envolvido com a Teologia da Criança, apresenta uma definição de teologia objetiva e inclusiva que abarca a participação de todas as pessoas de um grupo ou de uma comunidade no fazer teológico. Ele afirma que “teologia é pensar e falar (*logos*) sobre, a partir de, em direção a e com Deus (*theos*)”.¹³⁶ (Tradução nossa) Entendida assim, a teologia desce do seu pedestal dogmático e acadêmico e pode circular entre todas as pessoas, podendo brincar inclusive com as crianças.

Nos últimos anos, a teologia está sendo pensada a partir de outros pontos de referência, partindo, por exemplo, da experiência das pessoas no seu dia-a-dia e no seu contexto. Trata-se de uma teologia menos dogmática e mais vivencial, mais encarnada, mais contextualizada. Conforme observa von Sinner,

o deslocamento da atenção de um sistema dogmático rígido para as vivências concretas, para as pessoas no cotidiano, é fundamental para o resgate da importância destas pessoas e da fé realmente vivida e não apenas suposta pelas abstrações de uma teologia meramente acadêmica.¹³⁷

Vale destacar, nesse sentido, um comentário feito durante as aulas de hermenêutica: “A própria teologia é humana; todo o processo é humano. A teologia faz uma reflexão sobre o falar *de* e *com* Deus e não sobre um falar de Deus em si mesmo.”¹³⁸ É nessa perspectiva que penso uma teologia das e com crianças, resgatando também a sua importância nesse processo de um fazer teológico mais encarnado e vivenciado.

Ainda como fundamentação para a reflexão teológica com crianças, destaco outra citação de von Sinner que nos auxilia nessa tarefa:

A reflexão teológica, sendo exercida por seres humanos, é ela também humana. Enxerga-se hoje melhor quem é este ser humano, com rosto feminino, indígena, negro, gay, e outras identidades que influem, com direito, na interpretação da fé, no intuito de fortalecer e dar poder aos sujeitos crentes com essas suas identidades.¹³⁹

Entendo que Von Sinner esteja falando aqui de pessoas adultas. Faltaria então, ainda, o rosto das crianças. Estariam elas incluídas nas *outras identidades*?

¹³⁶ Theology is thinking and talking (*logos*) about, from, towards and with God (*Theos*) WILLMER, Haddon. What is ‘Child Theology’. In: COLLIER, John. (Editor). *Toddling to the Kingdom*. Child Theology at work in the church. Londres: CTM, 2009. p. 23.

¹³⁷ SINNER, Rudolf von. Hermenêutica em perspectiva teológica. In: *Teologia e Ciências da religião: a caminho da maioria acadêmica no Brasil*. CRUZ, Eduardo R. da; MORI, Geraldo de. (orgs). São Paulo: Paulinas; Belo Horizonte: Editora PUCMinas, 2011. p. 132.

¹³⁸ ATA n.2 de um seminário de Hermenêutica. Prof. Rudol Von Sinner. 20/08/2010. Faculdades EST. p. 3.

¹³⁹ SINNER, 2011, p. 128.

Estamos dispostos, como atuais detentores do poder de decidir, a deixar que as crianças *influenciem, com direito, na interpretação da fé?* Penso que as crianças devem ser incluídas nessas *outras identidades* que hoje são reconhecidas como legítimos sujeitos que creem e que, portanto, refletem teologicamente.

Keith White, talvez o nome mais importante do *Child Theology Movement*, parte da Conferência da Igreja Católica em Medellín (1968) para afirmar que, a partir dessa conferência, foram criados grandes e substantivos desafios para a teologia acadêmica ocidental. Entre eles, White inclui a Teologia da Libertação, a Teologia Negra, a Teologia Asiática, a Teologia Feminista e a Teologia Urbana. Depois de citar essas teologias como grandes desafios, ele conclui: “E emergindo agora está o que eu acredito ser potencialmente a mais desafiante de todas elas: a Teologia da Criança!”¹⁴⁰ (Tradução nossa) A Teologia da Criança torna-se assim um grande desafio para a teologia acadêmica de um modo geral, inclusive para as teologias citadas acima, já que temos crianças pobres, negras, asiáticas, indígenas vivendo nas ruas e favelas das grandes cidades.

Ainda no mesmo texto, White critica os teólogos da academia, considerando-os representativos de um grupo pequeno de pessoas da classe média e não da comunidade formada por pobres, mulheres e crianças. E a teologia comidade está relacionada com sua fé no Deus criador e libertador. Ela congrega teoria e prática. É uma teologia que discute a relação com o poder constituído e toma partido pelos excluídos e excluídas da sociedade.

Há que se fazer, ainda, uma última consideração quanto à questão de uma teologia das e com as crianças. Entendo que uma das fontes que despertaram a reflexão nesse sentido é a teologia feminista e os estudos de gênero. Com seu olhar – e ouvido – sensível para as vozes caladas e sufocadas na Bíblia e na história ocidental da humanidade, essa teologia lançou suspeitas inquietantes sobre a tradição cristã, certamente também influenciadas por reflexões hermenêuticas já explicitadas. O resultado dessa experiência hermenêutica é o que estamos assistindo atualmente nas discussões sobre teologia: a busca por uma teologia mais identificada com todas as pessoas que compõem o assim chamado *Povo de Deus*: crianças, homens, mulheres, homossexuais de todas as raças, etnias e culturas.

¹⁴⁰ And arising now is what I believe is potentially the most challenging of them all: Child Theology! WHITE, Keith. An outline for an exploration of hermeneutics. In: COLLIER, 2009, p. 132.

Daí a necessidade de falarmos de teologias e não mais de uma única teologia. Refletir e falar sobre Deus não pode mais ser concebido como algo único, linear e exclusivamente dogmático. As teologias são hoje a voz de Deus emergindo do povo, e o grande desafio é reuni-las em torno de objetivos comuns, de causas comuns.

2.2 Teologia narrativa

Parábola era história que Jesus contava, mostrando o que uma pessoa fez foi algo bom, daí pra seguir essa pessoa, pra ser como essa pessoa; e se fez algo ruim pra mostrar o que deu com ele, mas pra não fazer. (MB)¹⁴¹

Embora a definição acima não condiga totalmente com a definição clássica de que parábola é uma comparação de algo que as pessoas conhecem com um aspecto do reino de Deus, MB explicita algumas características importantes da narração e que, portanto, dizem respeito também a esse recurso narrativo tão utilizado por Jesus em sua atividade educativa: a narração orienta, exemplifica, alerta e mostra o caminho. E, talvez o mais importante, ela é fruto da experiência de vida das pessoas. Narração está fortemente ligada com recordação, com rememorar. Daí também a sua centralidade na teologia cristã.

O linguista Harald Weinrich diz algo parecido em linguagem acadêmica, tratando da relevância das histórias relacionadas à fé: “As estórias (sic) mais relevantes são relacionadas com a fé (fides); elas exigem do ouvinte que se torne ele mesmo um operador da narração, imitando as ações narradas.”¹⁴² Faço essa relação entre a fala espontânea de MB e a expressão mais elaborada de Weinrich também como mostra da capacidade das crianças de, em sua simplicidade, lograrem chegar a conclusões muito próximas das elaboradas na academia. MB enfatizou o aspecto prático de ouvir uma parábola: ela nos leva a agir conforme a vontade de Deus.

Com essas colocações iniciais, apresento, a seguir, uma tendência na reflexão teológica atual relevante também para a pesquisa sobre teologia e crianças: a teologia narrativa. Embora não seja meu objetivo aprofundar essa temática aqui, faço, a seguir, algumas reflexões que podem contribuir para a construção de uma metodologia que oriente a teologia das e com as crianças, como venho enfatizando

¹⁴¹ Diário de campo, 2012, p. 9.

¹⁴² WEINRICH, Harold. Teologia Narrativa. Revista *Concilium*. 1973/5. p. 572.

ao longo deste trabalho. A inclusão dessa forma de fazer e pensar teologia se justifica pelo fato de a narrativa ser algo familiar e importante para as crianças. A teóloga alemã Mirjam Zimmermann entende que a narrativa é um método de pesquisa muito apropriado quando se trata de conhecer a teologia das crianças.

Enquanto o teologizar discursivo ou conceitual é, muitas vezes, difícil para as crianças, uma `teologia narrativa` pode corresponder às suas possibilidades linguísticas e reflexivas, pois contar é para elas uma maneira cotidiana de processar/trabalhar a realidade.¹⁴³ (Tradução nossa)

Em primeiro lugar, importa destacar que a teologia narrativa surge nos últimos anos diante da necessidade, por parte de alguns teólogos, de resgatar a importância e a centralidade da narração na fé cristã. Isso porque a narração foi perdendo espaço na academia. Como afirma Weinrich, instaurou-se “na nossa sociedade a idéia de que narrar e/ou ouvir estórias equivale a uma atividade não-científica”.¹⁴⁴ Essa tendência afetou também a produção acadêmica na teologia, relegando o estudo sobre a narração e a narrativa teológica para segundo plano.

Na verdade, ainda segundo Weinrich, o cristianismo perdeu em parte sua vocação narrativa há muito mais tempo, já no contato com a cultura grega, quando também ocorreu uma mudança de ênfase entre mito e logos.

O cristianismo, porém, não permaneceu na sua forma de sociedade de narração: no contato com o mundo helenístico, na realidade, ele perdeu a sua inocência narrativa. Na cultura grega, de fato, o gênero narrativo (o ‘Mythos’), muito tempo antes, tinha cedido o lugar ao gênero discursivo (ao ‘Logos’).¹⁴⁵

Outro pesquisador da narrativa como elemento teológico essencial para a fé cristã, Johan Baptist Metz, chama atenção para uma omissão nas enciclopédias teológicas, o que denuncia algo importante na reflexão teológica atual. Segundo ele, não há, “em nenhuma enciclopédia teológica e filosófica de data recente no mercado alemão, o verbete ‘narração’”.¹⁴⁶ Essa omissão também aponta para o fato de que a narração, pelo menos na academia, está perdendo espaço e valor, o que, para uma fé que nasceu da e foi alimentada durante séculos pela narrativa, é algo bastante sério e comprometedor.

A questão da narração deveria ocupar um lugar central na teologia cristã, considerando que, segundo Weinrich, “grande parte dos textos canônicos que

¹⁴³ Während das diskursive und begriffliche Theologisieren für die Kinder vielfach schwer ist, entspricht eine ‚narrative Theologie‘ ihren sprachlichen und reflexiven Möglichkeiten, denn Erzählen ist für sie eine alltägliche Form der Wirklichkeitsverarbeitung. ZIMMERMANN, 2006. p. 107.

¹⁴⁴ WEINRICH, 1973, p. 573.

¹⁴⁵ WEINRICH, 1973, p. 573.

¹⁴⁶ METZ, 1973, p. 580.

constituem a Bíblia, bem como outros textos do cristianismo, [...] são narrações”. Poderíamos afirmar, “sem exagero, que os textos religiosos mais importantes e mais reveladores são narrações”.¹⁴⁷ Portanto, esse tema vai muito além de técnicas para uma narração eficaz nos contextos de educação cristã, particularmente para crianças. Arriscaria dizer que a narração é a base da fé cristã. O que é o testemunho de fé senão o relato de uma experiência marcante com Deus vivida e compartilhada através do ato de narrar? É o que também afirma Klein, quando argumenta que, “pela narração de histórias, a vida é ‘re-presentada’, isto é, ela se faz presente novamente.”¹⁴⁸ Assim, poderíamos dizer que toda a história de Deus com seu povo é re-presentada quando a narramos em nossos encontros comunitários. Nesse sentido, a narração não é uma questão apenas para a educação cristã *das crianças*, mas faz parte de uma educação cristã que perpassa toda a vida. Narração é tema de uma educação cristã continuada. Enfim, “o Cristianismo é uma sociedade da narração”.¹⁴⁹ A formação da Bíblia está fundada na prática narrativa da caminhada de Deus com seu povo. Baseados no Salmo 78.1-8 e em tantas outras passagens bíblicas, podemos afirmar que a “Bíblia veio a se constituir pela tradição oral de narrar a história de pais para filhos”.¹⁵⁰

A narrativa é mais do que material de pesquisa e reflexão para as diferentes correntes hermenêuticas da teologia. Podemos afirmar, com o teólogo Antonio Carlos de Melo Magalhães, que “ela se constitui como teologia, interpretação, reconstrução da fé nos diferentes caminhos trilhados pelos grupos e pelas comunidades”.¹⁵¹ Essa constatação aponta para o fato de que a narração é parte constitutiva da vida das pessoas que mantêm a fé cristã e que formam os grupos comunitários. Portanto, é de fato estranho que tal elemento constitutivo seja excluído da reflexão acadêmica.

Magalhães deixa explícita, em seu artigo, a abrangência prática, cultural e comunitária da partilha de experiências de fé na sua compreensão de teologia narrativa. Ele tem em mente uma comunidade mais ampla do que as comunidades

¹⁴⁷ WEINRICH, 1973, p. 571.

¹⁴⁸ KLEIN, Remí. A criança e a narração. *Protestantismo em Revista*. São Leopoldo, v. 24, Jan.Abr., 2011. p. 45.

¹⁴⁹ WEINRICH, 1973, p. 571.

¹⁵⁰ KLEIN, Remí. A criança, a Bíblia e a história. *Protestantismo em revista*. São Leopoldo, v. 25, maio-ago, 2011. p. 41.

¹⁵¹ MAGALHÃES, Antonio Carlos de Melo. Crer é narrar. A contribuição da teologia narrativa para a hermenêutica teológica. *Revista Via Teológica*. Curitiba, v.2, n.4, p. 25-43, dez. 2001. p. 26.

tradicionalmente constituídas. E sua ênfase está mais no testemunho do que nas tradições dessas comunidades. Como ele mesmo afirma,

uma das características centrais para a nossa teologia narrativa é encarar como prioridade a centralidade da narratividade de nossas diversas experiências de fé. Nosso povo cristão não forma, em nosso contexto, comunidades tipicamente tradicionais mas, antes, testemunhais.¹⁵²

Magalhães é bastante crítico em relação à influência de tolhimento e de arrefecimento comunitário presente na tradição em contraposição à força e ao encorajamento presentes no testemunho vivo da narração. “Narrar é sempre reconstruir e desobstruir caminhos erguidos pelos entulhos da tradição. Narrar é tornar palavras que estão mortas em anúncio de vida e, neste sentido, recuperar o sabor que um dia elas tiveram para outras pessoas.”¹⁵³

A perspectiva libertadora da teologia narrativa proposta por Magalhães pode ser exemplificada com o comentário de Carlos Mesters sobre a resistência das parteiras no Egito para evitar a morte dos meninos e a criatividade da mãe e da irmã de Moisés para salvá-lo da morte (Êxodo 1.15-22; 2.1-10). Transcrevo o comentário de Mesters a respeito dessa história:

A história destas mulheres [...] era relida e transmitida de geração em geração. Fazia parte da memória do povo. Era narrada com muito carinho, pois o povo conservou até os nomes delas. Sempre de novo, nas reuniões e celebrações, ao longo dos séculos, a história destas quatro mulheres era lembrada e atualizada, para despertar a consciência e provocar nos ouvintes a mesma ação em defesa da vida ameaçada das crianças.¹⁵⁴

Entendo que as palavras de Mesters explicitam a força e o poder da narração para a fé judaico-cristã. Ouvir as histórias do agir de Deus com seu povo nas reuniões e celebrações comunitárias deve levar as pessoas à ação também. E deve suscitar o testemunho de outras experiências, deve levar a outras narrativas em que Deus se posiciona e age em defesa da vida.

A teologia narrativa, aliás, ainda segundo Magalhães, tem também a intenção de ouvir as histórias contadas nas comunidades num processo de diálogo e interação. Segundo ele, “a ‘nossa’ teologia narrativa tem como intenção e propósito dialogar com as narrativas das comunidades concretas, perceber aí as articulações da fé, as visões de Deus, os sentimentos e preceitos éticos daí originados.”¹⁵⁵ Nesse sentido, ela tem muito a contribuir com a teologia das e com crianças, pois esse é

¹⁵² MAGALHÃES, 2001, p. 41.

¹⁵³ MAGALHÃES, 2001, p. 42.

¹⁵⁴ MESTERS, Carlos. Criança não é problema! É solução! *Estudos Bíblicos*, 54, Petrópolis: Vozes, p.9-20, 1997. p. 12.

¹⁵⁵ MAGALHÃES, 2001, p. 28.

um ponto chave para se pensar tal teologia. É na narração das histórias bíblicas, mas também na partilha das experiências vividas por cada pessoa envolvida (crianças e pessoas adultas) que ocorre o processo de desenvolvimento na fé individual e comunitariamente. Deixar as crianças narrarem suas histórias, fazerem seus comentários, externarem suas dúvidas a partir das narrações bíblicas que elas ouviram é incluí-las na reflexão teológica comunitária e, portanto, é experimentar um fazer teológico com as crianças.

Há, no entanto, um perigo pairando no ar quando tratamos da valorização da teologia narrativa. Quem nos alerta nesse sentido é Metz. A questão é que o uso de histórias ilustrativas na pregação hoje está em alta. Um dos argumentos para tal prática é que as pessoas gostam de ouvir historinhas. Contra essa prática, Metz lembra que “existe tempo de contar histórias e tempo de argumentar. É necessário aprender também esta diferença”. Logo em seguida, ele afirma que

a acentuação da narração na pregação e na pastoral deve ser protegida de um [...] mal entendido: o de se tratar aqui, de novo, de uma retirada para o puramente privado, para o que mais agrada ou para o que satisfaz o gosto estético. Se as nossas narrações criam esta impressão, mostram apenas o quanto esquecemos a maneira correta de contar ou repetir histórias.¹⁵⁶

Talvez a depreciação do estudo da narrativa teológica e filosófica na academia tenha contribuído para a ascensão da narração meramente ilustrativa ou decorativa, como podemos encontrar em algumas comunidades cristãs nos dias de hoje.

O teólogo e educador cristão Remí Klein trata da questão da narração e, nesse contexto, também da teologia narrativa, refletindo sobre os vários elementos que constituem a narração em si. Klein parte do pressuposto de que a narração de histórias é elemento fundante da fé em Deus no Antigo Testamento, ao testemunhar a caminhada de Deus com seu povo, bem como na formação do Novo Testamento e na constituição da fé cristã, através das narrativas presentes especialmente nos Evangelhos e no livro de Atos. Assim, “a narração de histórias aparece como tarefa fundamental em toda a Bíblia e na Educação Cristã, desde o início da Igreja Cristã”.¹⁵⁷

Entrando num campo mais reflexivo sobre o ato narrativo em si, podemos afirmar que, no processo narrativo, ainda segundo Klein, “intervêm dois sujeitos: o

¹⁵⁶ METZ, 1973, p. 585.

¹⁵⁷ KLEIN, 2011a, p. 52.

narrador e o ouvinte que, pela narração, entram em relação entre si e com o mundo. A condição fundamental para esta relação é a liberdade. A narração não pode ser objeto de coerção”.¹⁵⁸ Suspeito que, enquanto estivermos preocupados com objetivos e compreensões que as crianças *devem* alcançar ao ouvir essa ou aquela história, estaremos trilhando a tênue linha que separa a narração coerciva da narração libertadora. E desta forma seguiremos pensando e fazendo teologia *para* as crianças e não *com* as crianças.

Durante a minha pesquisa de campo, pude experimentar a diferença entre narrar uma história com o objetivo de *transmitir* uma mensagem que eu havia elaborado ou deixar que as crianças extraíssem suas conclusões da história narrada. A reflexão que faço a partir da constatação de Klein e de Metz é de que quando *doutrina*mos, ou seja, quando narramos com o objetivo de *transmitir* a mensagem que nós entendemos ser a *correta*, estamos cerceando a liberdade das crianças de chegar às suas próprias conclusões, estamos, portanto, coagindo as crianças. E num processo de coerção não é possível haver libertação, como sugere Metz.

Klein segue sua argumentação afirmando que “no processo narrativo é essencial e imprescindível que se estabeleça uma relação de confiança, afeto e liberdade entre narrador e ouvintes”.¹⁵⁹ Nos vários seminários de narração de histórias bíblicas que já realizei, lembro da preocupação das orientadoras em trazer a *mensagem da história* no final da narração. Como já afirmei acima, tal preocupação tolhe a liberdade da criança de construir a sua própria mensagem. Pensando de maneira ainda mais radical, tal postura debilita a confiança entre narrador e ouvinte. E, se partimos do texto de Isaías 55.11¹⁶⁰, estamos colocando em cheque a promessa de Deus, que garante que sua palavra não voltará vazia. A questão da confiança mútua também será abordada quando tratarmos da temática da linguagem em Gadamer, no terceiro capítulo.

As considerações sobre a teologia narrativa e a narração em si cabem no contexto da teologia das e com crianças, primeiro, pela centralidade que a narração exerce na fé cristã, como vimos acima. Arriscaria afirmar que só o fato de que as

¹⁵⁸ KLEIN, 2011a, p. 45.

¹⁵⁹ KLEIN, 2011a, p. 45.

¹⁶⁰ Assim também é a minha palavra: ela não volta para mim sem nada, mas faz o que me agrada fazer e realiza tudo o que eu prometo.

crianças gostam de ouvir histórias bíblicas já é uma contribuição teológica importante para a vida comunitária cristã no sentido de reacender, em nós, pessoas adultas, o gosto por essa prática. Talvez seja mais uma característica do tornar-se como criança para receber o reino de Deus: o fato de gostar de narrar e ouvir histórias. Paraphrasing a afirmação de Jesus no contexto de Marcos 10.13-16, poderíamos afirmar: Quem não gostar de narrar e ouvir as histórias de Deus com seu povo, como as crianças gostam; e quem não gostar de fazer perguntas e tentar respondê-las em conjunto como as crianças o fazem de maneira nenhuma entrará no reino de Deus.

A relação de confiança entre narrador e ouvinte é outro ponto que merece destaque. Como veremos no terceiro capítulo, a questão da confiança também é um elemento essencial na compreensão entre duas ou mais pessoas ou destas com o texto. Portanto, narrar para a liberdade e para a libertação pressupõe que todas as pessoas envolvidas no processo narrativo estão lá para ensinar e aprender numa relação de parceria e de participação compartilhada.

2.3 Teologias e crianças na América Latina

A preocupação com a construção de uma teologia das e com crianças, na América Latina, ainda se restringe a iniciativas localizadas e, no mínimo, desarticuladas entre si. Há, como veremos, poucos artigos, livros, ensaios e dissertações que abordam a temática diretamente. Quiçá o projeto de pesquisa organizado em 2010 pela Professora Dra. Gisela Streck, no Programa de Pós-Graduação em Teologia, das Faculdades EST, denominado *A criança e sua fé: por uma teologia das Crianças*, possa motivar mais pesquisadores e pesquisadoras, fortalecendo e ampliando a pesquisa, como já acontece na Alemanha e em outros países.

Um dos livros publicados recentemente no Brasil apresenta algumas reflexões sobre essa temática. Nele, o cientista da religião Carlos Caldas escreve um capítulo onde apresenta um panorama sobre a criança e a teologia na América Latina nas principais – mas não únicas – modalidades de reflexão teológica: a teologia evangelical e a Teologia da Libertação. Antes, porém, Caldas constata que “os temas correlatos da criança e da infância não têm sido muito contemplados pela

reflexão teológica”.¹⁶¹ Em relação à Teologia da Libertação, Caldas lembra do propósito fundante dessa teologia, a opção pelos pobres, o que se traduz também em dar voz a quem não a tem na sociedade em que vivemos. Lembra também que, a partir da Teologia da Libertação, outras teologias (feminista, negra e ecoteologia, por exemplo) se constituíram. A partir dessa caracterização, Caldas detecta uma contradição na Teologia da Libertação: “a escola de pensamento teológico que pretende ser a voz dos que não têm voz não tem dado muita importância ao tema da criança.” E ele pergunta: “Quem tem menos voz que a criança nas igrejas e na sociedade em geral?”¹⁶²

Em relação à teologia evangelical, Caldas refere-se especificamente à ala reconhecida como “esquerda do evangelicalismo” ou “evangelicalismo radical”, que defende a “teologia da missão integral”, que se tornou a marca registrada do evangelicalismo radical latino-americano.¹⁶³ Em relação a esta linha teológica, Caldas cita alguns artigos publicados por teólogos como René Padilha, Katharine Miles, César Parra e Darjo Lopes. Segundo informações de Caldas, os artigos trazem uma preocupação com a situação de vulnerabilidade da infância e da juventude na América Latina, citando vários dados estatísticos sobre crianças e adolescentes.¹⁶⁴

No ano de 2000, a Comissão Evangélica Latino-Americana de Educação Cristã e Educação Popular (CELADEC) realizou um curso latino-americano com o seguinte tema: *Imagens de infância y protagonismo infantil*. O resultado desse curso pode ser consultado no caderno sobre o curso.¹⁶⁵ O caderno apresenta uma reflexão sobre as imagens de infância presentes na história ocidental, destacando como as crianças passaram a ser vistas e valorizadas num processo que levou séculos, perpassando toda a história antiga, a idade média, renascença e era moderna, até chegar aos séculos XX e XXI com a possibilidade de pensar na criança como protagonista.

Com uma forte crítica ao patriarcado e ao adultocentrismo, geradores de uma série de situações de violência social e simbólica, o capítulo “para reimaginar la

¹⁶¹ CALDAS, Carlos. A criança na teologia latino-americana. In: FASSONI, K.; DIAS, L.; PEREIRA, W. *Uma criança os guiará: por uma teologia da criança*. Viçosa: Ultimato, 2010. p. 69.

¹⁶² CALDAS, 2010, p. 72.

¹⁶³ CALDAS, 2010, p. 73.

¹⁶⁴ CALDAS, 2010, p. 74.

¹⁶⁵ CELADEC. *Imágenes de infancia y protagonismo infantil*. Cuadernos de Estudio 35. Bogotá, 2001.

infancia” conclui que “a infância está conceitualizada como um simples ‘ainda não’, (‘o que não é... ainda’).” (Tradução nossa)¹⁶⁶ Afirmações semelhantes já foram destacadas no primeiro capítulo. Essa visão limitadora da infância é um dos maiores obstáculos para a concretização da participação efetiva das crianças no fazer teológico da comunidade.

Fernando Torres, educador popular e cristão da Colômbia, colaborador da ONG Dimension Educativa, escreveu um texto, há alguns anos, procurando refletir sobre como fazer teologia com a infância com a qual convivemos. Sua primeira constatação é que aprender a fazer teologia com crianças depende da imagem que nós temos tanto das crianças quanto das pessoas adultas. Se temos a imagem de adultos prontos, formados, maduros, não temos o que aprender com as crianças, que ainda não alcançaram esse *estágio*. Mas se nos vemos como pessoas em constante aprendizado, tanto elas quanto nós temos o que aprender numa relação de cumplicidade. “O mundo adulto ensina e aprende da infância e esta, por sua vez, ensina e aprende do mundo adulto. Assim, todas e todos nos educamos mutuamente.”¹⁶⁷

Torres sugere alguns passos para alcançarmos a efetivação de uma teologia em que as crianças sejam de fato protagonistas em seu fazer teológico. O primeiro deles é ver e sentir a experiência de vida e de fé que têm as crianças com as quais convivemos. Vale lembrar que *Dimension Educativa* atua com crianças empobrecidas e marginalizadas na Colômbia. É desse contexto que Torres está falando. Ele lembra que é nesse contexto que Deus se revela a essas crianças. É, portanto, uma questão de respeito e sensibilidade social e teológica saber como vivem, como pensam e como creem as crianças. E esse ponto de partida nos leva ao segundo passo.

O segundo passo é ler a Bíblia com olhos de meninos e meninas. Torres adverte que não se trata de explicar melhor a Bíblia para as crianças; também não é

¹⁶⁶ la infancia esta conceptuada como un simple ‘todavía no’, (‘lo que no es...todavía’). CELADEC, 2001, p. 51.

¹⁶⁷ El mundo adulto enseña y aprende de la infancia y ésta a su vez enseña y aprende del mundo adulto. Así, todas y todos nos educamos mutuamente. TORRES, Fernando. *Como saben los niños... los niños que nada saben...* Aprender a hacer teología con la niñez que acompañamos. Colômbia. Dimension Educativa. Disponível em http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0CEMQFjAD&url=http%3A%2F%2Fwww.dimensioneducativa.org.co%2Fapc-aa-files%2Fe9c8f3ef742c89f634e8bbc63b2dac77%2F PARA_HACER_TEOLOGIA_CON_LA_NI_EZ_QUE_ACOMPA_AMOS.doc&ei=CAGVUM3nDYmu9AT_jicibg&usg=afqjcnfyudnyz3_qbkvzuvfdqzjot-q-07g&sig2=o_U-guyyhckxf9n-13R4Q. p. 1. Acesso em 15/08/2013.

o caso de publicar Bíblias para crianças com linguagem simplificada ou ilustrações atrativas. Para ele, a teologia da infância será aquela que conseguir ouvir o que Deus tem a dizer às crianças hoje e na sua linguagem específica. E assim, escutando a palavra de Deus, as crianças poderão promover vida e tornar viva a sua palavra. Torres dá um exemplo de como isso é possível através de uma proposta metodológica para refletir com as crianças a partir das narrativas da infância de Jesus nos evangelhos.¹⁶⁸ A ênfase que ele propõe deixa explícito o protagonismo infantil, sempre partindo da experiência de vida das próprias crianças.

O terceiro e último passo destacado por Torres é ouvir e sentir como é o atuar e o orar ou celebrar da infância. Ele percebe que as crianças estão dispostas a transformar sua própria realidade e a de outras crianças também. Cabe, às pessoas adultas, acompanhar e orientar essas iniciativas infantis sem, no entanto, fazer por elas. Como exemplo, ele cita uma experiência surgida em Cartagena, onde crianças se reúnem nos pátios das casas para ler a Bíblia em conjunto. Ele transcreve o que as crianças escrevem num boletim sobre essa experiência.

Olá, amigos e amigas dos Patiozinhos Bíblicos:

Esta bonita experiência segue adelante.

Talvez o que aconteceu de mais importante durante estes meses é que conseguimos organizar a equipe de Meninos e Meninas Animadores dos Patiozinhos. Esta equipe, que tem dois representantes de cada grupo se chama "O tesouro", porque também as crianças creem que estar unidos, compartilhar, animar... é algo maravilhoso, uma "pérola de muito valor", como aquela que o homem que comprava joias encontrou (Mt 13:45-46). Também está sendo muito bonita a experiência de encontro com outras crianças que estão nos grupos e assembleias de Funsarep. Juntos celebramos a semana pela paz com cantos, jogos atividades artísticas e ecológicas e muitas outras coisas.

Assim, meninos e meninas, vamos construindo o reino de Deus no meio de tanta violência que nos maltrata.¹⁶⁹ (Tradução nossa)

Há outros exemplos concretos de protagonismo infantil relacionado à fé cristã na América Latina. Um deles é o movimento peruano denominado MANTHOC

¹⁶⁸ TORRES, [Ad]. p. 3 - 5.

¹⁶⁹ Hola, amigos y amigas de los Patiecitos Bíblicos:

Esta hermosa experiencia sigue adelante.

Tal vez lo más importante que nos ha sucedido durante estos meses es que hemos logrado organizar el equipo de Niñas y Niños Animadores de los Patiecitos. Este equipo, que tiene dos representantes de cada grupo se llama "El Tesoro", porque también las niñas y los niños creen que estar unidos, compartir, animar... es algo maravilloso, una "perla de mucho valor", como aquella que se encontró el hombre que compraba joyas (Mt 13:45-46). También está siendo muy bonita la experiencia de encuentro con los otros niños y niñas que están en los grupos y asambleas de Funsarep. Juntos hemos celebrado la semana por la paz, con cantos, juegos, actividades artísticas y ecológicas y muchas cosas más".

Así niñas y niños vamos construyendo el Reino de Dios en medio de tanta violencia que nos maltrata. TORRES, [Ad], p.5-6.

(Movimento de Adolescentes e Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos). Esse movimento congrega, como o próprio nome indica, meninos e meninas que trabalham e são filhos e filhas de operários cristãos. Segundo o site Shine a Light,

MANTHOC fundamenta-se em cinco princípios filosóficos:

1. Crianças e adolescentes não são dependentes; eles são agentes autônomos. Eles podem e devem agir em favor de seus próprios interesses.
2. Crianças e adolescentes devem ter um papel ativo na sociedade. Eles mesmos e não as pessoas adultas deveriam defender seus direitos.
3. O suporte e apoio dado deve ser universal: não apenas em favor dos membros de MANTHOC, mas também em favor de todas as crianças.
4. MANTHOC vê a si mesma como modelo para outros movimentos.
5. Crianças são professores – não somente para seus pares, mas para todas as pessoas.¹⁷⁰ (Tradução nossa)

Com base nesses princípios, MANTHOC atua em três áreas: educação, organização e evangelização. Tive a oportunidade de visitar uma das várias sedes de MANTHOC em Lima e conversar pessoalmente com uma adolescente de 13 anos que atuava na organização. Posso afirmar que é um exemplo muito concreto de organização de crianças e que o trabalho que elas realizam em favor da dignidade, da valorização e, principalmente, da legalização do trabalho das crianças é algo impressionante. Podemos questionar – nós questionamos na época também – se queremos legalizar o trabalho infantil. O argumento dela, e de toda a entidade, é que a legalização é uma forma de acabar com a exploração das crianças e adolescentes, garantindo qualidade de vida para elas. Lembro de sua fala, reforçando que, mesmo trabalhando, ela tinha tempo para brincar e estudar e não abria mão dessas duas características do ser criança.

Um teórico latino-americano identificado com a questão do protagonismo infantil e defensor de ONGs como MANTHOC é o educador peruano Alejandro Cussiánovich. Duas de suas obras destacam-se nesse sentido. Nelas o autor discute ampla e criticamente o que vem a ser o protagonismo infantil, bem como as consequências de tal protagonismo para a sociedade como um todo.¹⁷¹ Em um dos capítulos do segundo volume, Cussiánovich dedica um capítulo para avaliar os 20

¹⁷⁰ MANTHOC depends on five philosophical principles: 1. Children and adolescents are not dependent; they are autonomous agents. They can and should act on their own behalf. 2. Children and adolescents must have an active role in society. They themselves, and not adults, should defend children's rights. 3. Advocacy must be universal: not just in favor of MANTHOC members, but also in favor of all children. 4. MANTHOC sees itself as a model for other movements. 5. Children are teachers – not just for their peers, but for all people. Shine a Light. Site. Disponível em <http://www.shinealight.org/MANTHOC.html>. Acesso em 09/12/2013.

¹⁷¹ CUSSIÁNOVICH, Alejandro. *Ensayos sobre Infancia: sujeto de derechos y protagonista*. Lima: IFEJANTs, 2006. Disponível em http://www.ifejant.org.pe/Archivos/PDF/ensayos_sobre_infancia.pdf. Acesso em 20/04/2014.

anos da Convenção dos Direitos da Criança, já citados anteriormente. Lembrando da opção de Jesus pelas crianças, o autor destaca que a questão dos direitos da criança é, antes de tudo, uma questão de resgate e garantia da dignidade humana.¹⁷²

No Brasil, é na década de 1990 que começam a surgir artigos enfatizando a necessidade de valorizar a criança como presente e não como futuro da comunidade cristã. Carlos Mesters, por exemplo, publicou um artigo intitulado “Criança não é problema! Ela é a solução!”, tendo como subtítulo “A fé em Javé e o amor à vida inspiram a luta em defesa da vida ameaçada da criança no Antigo Testamento.”¹⁷³ No artigo, Mesters, com sua linguagem contundente e concreta, mostra como Deus se manifesta através da ação corajosa de pessoas e como ele se coloca ao lado de quem está correndo risco de vida. Além do comentário sobre a história das parteiras no Egito, Mesters aborda a situação de Ismael no deserto, o sacrifício de Isaque, entre outros, chegando à profecia do Messias Criança.

Três artigos da Revista de Interpretação Bíblica Latino-Americana marcam um ponto de partida para as reflexões sobre a valorização das crianças no contexto teológico-comunitário. São eles: *O messias precisa sempre ser criança*, da teóloga Nancy Cardoso Pereira; *Voltar a ser criança, uma bela utopia*, de Francisco Reyes Archila¹⁷⁴; *“E ao entrar na casa, viram um menino...” Uma abordagem do evangelho de Mateus a partir das crianças*.¹⁷⁵

Ao reler as profecias messiânicas de Isaías centradas na criança, Nancy Cardoso Pereira é provocativa e questionadora em relação à leitura linear que se faz dessa profecia, culminando no messias adulto e na expiação sacrificial de Jesus. Sem pretender “esvaziar as cristologias que se articulam ao redor da cruz e da morte de Jesus”, a teóloga feminista quer apontar para “a possibilidade de alternativas messiânicas, [...] uma pluralidade de mediações salvadoras que teriam feito parte da vida das muitas comunidades organizadas pelo movimento de Jesus”.¹⁷⁶ Pereira, a partir das profecias de Isaías, aponta para a criança como critério de avaliação e

¹⁷² CUSSIÁNOVICH, Alejandro. *Ensayos sobre Infancia: sujeto de derechos y protagonista*. Lima: IFEJANTS, 2009, p. 38-39. Disponível em <http://ifejant.org.pe/ANTERIORHOSTING/docs/publicaciones/ensayosobreinfancia2.pdf>. Acesso em 20/04/2014.

¹⁷³ MESTERS, 1997.

¹⁷⁴ RIBLA, n. 24, 1996/2. Petrópolis: Vozes e São Leopoldo: Sinodal. 1996.

¹⁷⁵ RIBLA, n. 27, 1997/2. Petrópolis: Vozes e São Leopoldo: Sinodal. 1997. p. 134-148.

¹⁷⁶ PEREIRA, 1996/2, p. 25.

apoio a um programa sócio-político. Além desse critério de avaliação, Pereira entende “que o messias tem de ser criança sempre. [...] O messias criança não cresce. Cada geração é convidada a se deixar iluminar pela nova geração que chega, sempre chega”.¹⁷⁷

Essa reflexão provocativa é um suporte importante para sustentar a proposta de incluir as crianças na reflexão teológica das comunidades. Mais do que fazer um esforço para ouvi-las, Pereira sugere uma volta radical, uma conversão, no sentido de considerar e valorizar as ações, reações e reflexões das crianças. Ler e repetir que *uma criança os guiará* deixa de ser somente uma metáfora messiânica localizada para se tornar um projeto universal de comunidade e de sociedade. Jesus, ao exortar os seus discípulos a converter-se e tornar-se como crianças, talvez estivesse falando dessa característica renovadora do reino de Deus.

No artigo intitulado *Voltar a ser criança, uma bela utopia*, Francisco Reyes Archila parte do estudo que realizou em diferentes grupos sobre o encontro de Jesus com as crianças (Marcos 10.13-16). Archila constata, inicialmente, que as crianças foram pouco valorizadas pelas hermenêuticas e pelos métodos de exegese racionais, os quais menosprezaram e negaram “certos valores, sentimentos e experiências próprias da infância, como a capacidade de imaginar e de sonhar, a ternura, a confiança, a transparência, a necessidade de afeto, etc.”¹⁷⁸ O autor afirma que também nossas utopias foram marcadas com o selo do racionalismo e do capitalismo ocidentais, tolhendo nossa própria capacidade de sonhar e ou acreditar nos sonhos e esperanças das classes populares e marginalizadas. Essa condição racionalizante nos impõe alguns desafios. Entre eles, delinear um novo paradigma hermenêutico, “que integre o simbólico e o mítico” e empenhar-nos na construção e “criação de novas maneiras de dialogar (exegese) e nos confrontar com o texto bíblico (hermenêutica)”.¹⁷⁹

Sobre essa base teórico-conceitual, Archila elabora uma exegese sócio-simbólica de Marcos 10.13-16. Destaca, em primeiro lugar, o gesto simbólico violento e excludente dos discípulos, que queriam impedir a aproximação das crianças e das pessoas adultas que estavam com elas.

¹⁷⁷ PEREIRA, 1996/2, p. 24.

¹⁷⁸ ARCHILA, Francisco Reyes. *Voltar a ser criança, uma bela utopia*. *Revista de interpretação bíblica Latino-Americana (RIBLA)*, n. 24, 1996/2. Petrópolis: Vozes e São Leopoldo: Sinodal. 1996. p. 54.

¹⁷⁹ ARCHILA, 1996/2, p. 57.

A atitude dos discípulos “reproduz” os valores, leis e práticas oficiais/patriarcais (religiosas e sociais) que violentam a própria experiência da infância, negando qualquer espaço para poder viver os sentimentos e os valores próprios desta etapa da vida.¹⁸⁰

O verbo *embaraçar*, usado na tradução da Bíblia segundo João Ferreira de Almeida, quando Jesus repreende os discípulos, sintetiza bem a força simbólica do gesto dos discípulos. Embaraçar significa complicar, atrapalhar, obstruir, causar confusão, perturbar.¹⁸¹ Escrevi, há alguns anos, uma reflexão baseada no binômio abraço/embarço. Concluí a reflexão dizendo o seguinte: “Quando entre nós houver bem menos embaraços, então, é certo, haverá bem mais abraços.”

A repreensão de Jesus aos discípulos, bem como seu gesto de acolhimento em relação às crianças e suas palavras, questionam a lógica patriarcal presente na sociedade judaica e romana. Tornar-se como criança para entrar no reino de Deus é, para Archila, a nossa utopia. “*Só é possível receber a Deus e seu reino se nos fizermos como crianças*, simplesmente! Essa é a nossa utopia.”¹⁸² Se é utopia, é algo que estamos buscando, que ainda não alcançamos, mas temos o profundo desejo de alcançar.

Ainda segundo Archila, a sociedade em que vivemos segue reproduzindo e confirmando a estrutura patriarcal agora com as formas modernas da sociedade capitalista. E nela nos falta tempo para as coisas simples e belas da vida; nos falta tempo “para as coisas que são gratuitas”. E nesse contexto, voltar a ser criança, essa “utopia apresentada por Jesus torna-se novamente relevante e profundamente profética.”¹⁸³ A vivência dessa utopia tem implicações:

Primeiro, relativizar e questionar tanto os *valores ‘imagens’* sociais oficiais de uma sociedade patriarcal capitalista, como as *mediações ‘institucionais’* [...] e sociais [...] que objetivam esses valores.

Segundo, romper com as *ordens e estruturas simbólicas e sociais* que identificam (dão sentido) a sociedade patriarcal-capitalista e as relações hierárquicas (em cima/embaixo) e excludentes (dentro/fora). Isto supõe uma ruptura política e ideológica (ou simbólica).

Terceiro, propondo uma nova estrutura social e simbólica na qual a figura da criança como a da mulher sejam as que criem e assinalem um novo tipo de relações sociais (horizontais e includentes) à maneira de uma nova lei resumida no mandamento do amor/ternura, propondo e criando um novo tipo de relações (socialização) varão/mulher, adulto/criança, pai/filho, pai/mãe, fazendo emergir uma nova humanidade e um novo tipo de valores e imagens femininas/infantis.¹⁸⁴

¹⁸⁰ ARCHILA, 1996/2, p. 61.

¹⁸¹ DICIONÁRIO eletrônico Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2004.

¹⁸² ARCHILA, 1996/2, p. 67.

¹⁸³ ARCHILA, 1996/2, p. 69.

¹⁸⁴ ARCHILA, 1996/2, p. 70.

A longa citação se justifica, na minha opinião, porque nela estão contidas implicações também para se conceber uma autêntica teologia das e com crianças. Talvez a concepção de tal teologia também ainda seja uma utopia, pelo menos no Brasil. Seja como for, a concretização de uma participação efetiva e ativa das crianças nas reflexões (e formulações) teológicas passa também pelas implicações arroladas acima por Archila. E embora ele não mencione explicitamente a teologia com crianças em seu artigo penso que a utopia de voltar a ser criança contribui muito para a inclusão das crianças na reflexão teológica da comunidade.

O outro artigo que Francisco Reyes Archila escreveu para RIBLA, e que ele mesmo entende como complemento do artigo destacado acima, é uma releitura do evangelho de Mateus a partir das crianças. Entre outras reflexões, Archila sugere que as crianças são as que melhor caracterizam as bem-aventuranças. O mesmo tema é abordado por ele no curso sobre protagonismo infantil, já mencionado acima. Tratando da visão de criança na cultura semita, o teólogo volta a afirmar a relação existente entre as crianças e os limpos de coração. Lembrando que, antropologicamente, o interior do ser humano (sentimento, desejo, razão) é simbolizado pelo coração e que, para o povo semita, no ato de pensar, estão envolvidos os sentimentos, a fé e as decisões, Archila conclui também que, para as crianças, esta realidade do coração é muito mais evidente.¹⁸⁵

Viver e encarnar a radicalidade das bem-aventuranças, portanto, só é possível através dessa postura de tornar-se criança sempre. “Insistimos: cremos que *são as crianças que melhor encarnam o ideal das bem-aventuranças*. Teríamos que aprender muito com elas. Elas nos ensinam a viver melhor os valores do evangelho.”¹⁸⁶ Essa afirmação nos remete à possibilidade da participação das crianças nas nossas reflexões teológicas, não, em primeiro lugar para que nós as ensiemos, mas para que *elas* nos ensinem muito. Talvez possamos dizer que é preciso tornar-se como crianças também para cogitar a possibilidade de sentar-se ao redor de uma mesa (imagem adulta de reflexão) com crianças para pensar e fazer teologia.

Outro elemento extraído do evangelho de Mateus é a relação entre a cruz e a manjedoura. O messianismo de Jesus acompanha-o desde o seu nascimento, quando é perseguido pelos poderes humanos instituídos, passando pela sua

¹⁸⁵ ARCHILA Fernando Reyes. Para reimaginar la infancia. In: CELADEC, 2001, p. 60ss.

¹⁸⁶ ARCHILA, 1997/2, p. 143.

atuação e seu jeito de ser, ao afirmar que ele é manso e humilde de coração (Mateus 11.29), até sua morte na cruz, consequência de sua ação questionadora e revolucionária. Archila fala da plenitude do messianismo de Jesus, “que está presente em toda a experiência de Jesus. [...] Jesus apresenta-se como modelo de um adulto que se faz como criança.”¹⁸⁷ Um dos momentos mais significativos da relação Jesus/criança acontece quando Jesus expulsa os cambistas do templo, local de oração, louvor e cura, mas que foi transformado num covil de ladrões. A reação de revolta dos sumos sacerdotes e escribas contrasta com o louvor das crianças. “Este texto subverte os papéis dos atuantes, colocando as crianças como verdadeiros ‘sacerdotes’; é deles que brota o autêntico louvor.”¹⁸⁸

Nesse artigo, Archila se aproxima ainda mais de uma teologia das e com crianças ao afirmar que “o propósito primordial e ideal é que eles/elas *cheguem a ser sujeitos* de sua própria leitura da Bíblia.” Novamente, embora não mencione o termo *teologia das ou com crianças*, Archila, com afirmações como essa, dá indícios de que a participação das crianças nas nossas conversas e reflexões teológicas pode contribuir para que entendamos e vivenciemos melhor o próprio Evangelho.

A teóloga Regene Lamb dedicou sua dissertação de mestrado ao estudo do protagonismo da criança nas comunidades cristãs. A dissertação foi publicada recentemente. Lamb procura pensar uma hermenêutica na perspectiva das crianças. Ao comentar as considerações de Archila a partir dos artigos citados acima, a teóloga lembra que ele “trabalha com as categorias feminino e infantil universalizadas e idealizadas, sem considerar os complexos emaranhados e entrelaçamentos de todos os seres humanos entre si e também com o lugar, o tempo, a época que vivem suas vidas.”¹⁸⁹ Lamb também observa que, da forma como Archila apresenta a atuação de Jesus, há o risco de ocultar a participação protagônica de todas as pessoas que conviviam com Jesus, “fazendo dele o herói que liberta e traz as novas perspectivas”. Com isso, Archila “deixa de destacar a ação daqueles e daquelas que o buscaram, deixa de mencionar suas presenças em espaços onde elas não contam”.¹⁹⁰ Essa observação é importante para evitar que as crianças passem de um lugar de desvalorização para outro de supervalorização e

¹⁸⁷ ARCHILA, 1997/2, p. 145.

¹⁸⁸ ARCHILA, 1997/2, p. 146.

¹⁸⁹ LAMB, Regene. *Criança é presente: pistas para uma hermenêutica bíblica na perspectiva das crianças*. São Leopoldo: EST; CEBI, 2012. p. 49.

¹⁹⁰ LAMB, 2012, p. 49.

novamente sob a ação de outra pessoa, nesse caso, Jesus. Dessa forma, seguimos olhando para as crianças em sua condição de passividade e não como verdadeiras protagonistas e reais colaboradoras na formação teológica das comunidades.

Concluindo sua dissertação, Regene Lamb lança algumas pistas para uma hermenêutica que dê mais voz e visibilidade ao protagonismo das crianças. Entre elas, destaco a necessidade nossa (pessoas adultas) de reconhecer que podemos aprender com as crianças; a exigência de uma interação que privilegie a cumplicidade através do jogo, do desenho, do teatro, da afetividade; e a possibilidade de descobrir novas imagens para expressar e vivenciar nossa fé.¹⁹¹ Penso que esses elementos, de uma ou de outra forma, estiveram presentes em minha pesquisa com as crianças, o que veremos no último capítulo.

2.4 Child Theology Movement

*Nenhuma atividade com criança sem reflexão teológica
Nenhuma teologia sem a criança no centro.*¹⁹² (Tradução nossa)

No ano de 2001, aconteceu a terceira Conferência Internacional de Viva Network, denominada *Cutting Edge*, na qual Keith White apresentou uma palestra para pessoas cristãs do mundo inteiro envolvidas com crianças. O resultado de sua palestra foi a formulação, por parte dos e das participantes, de mais de 200 questões sobre Deus e sobre a escritura. Debruçados sobre essas questões, um grupo de teólogos e lideranças que trabalham com crianças reunidos em Pegang - Malásia, em junho de 2002, chegaram à conclusão de que se tratava de um movimento amplo e profundo. Nascia, assim, o *Child Theology Movement* (CTM) ou Movimento Teologia da Criança, como é traduzido pelos seus adeptos no Brasil. Partindo do estudo de Mateus 18.1-5, o grupo tinha como objetivo principal colocar a criança como centro de toda a reflexão teológica.¹⁹³ A partir de então, várias consultas mundiais foram realizadas em diferentes países, sempre reunindo pessoas envolvidas e identificadas com a causa das crianças de um modo geral. Também várias publicações foram organizadas com o objetivo de elaborar uma fundamentação teórica consistente ao movimento e aos seus principais

¹⁹¹ LAMB, 2012, p. 66-67.

¹⁹² No child related activity without theological reflection. No theology without the child in the midts. CTM. *Cambridge Consultation on Child Theology*. Ed. John Collier. Londres: CTM, 2006. Capa 4.

¹⁹³ WHITE, Keith. Our Response. In: COLLIER, 2009, p. 17.

questionamentos e reivindicações. Desde seu início, a sede do movimento é em Londres, sendo possível acessar materiais e informações no site do CTM.¹⁹⁴

No prefácio de um dos livros do movimento, o teólogo inglês John Collier, um dos idealizadores do movimento, explica que Teologia da Criança é diferente de uma Teologia da Infância ou Teologia para Crianças. É justamente por isso que a Teologia da Criança interessa a todas as pessoas que falam sobre Deus e não somente aquelas que trabalham com ou estão interessadas em questões relacionadas às crianças. Nesse sentido, a Teologia da Criança está próxima das outras novas teologias nascidas nas últimas décadas e que trazem as experiências de tantos grupos até há pouco marginalizados na reflexão teológica acadêmica: os pobres, as mulheres, as etnias marginalizadas.¹⁹⁵ Esse comentário, aliado à epígrafe acima, indica que a criança é colocada no centro da reflexão teológica da comunidade como um todo. Não é uma questão de apenas destacar textos ou citações bíblicas em que crianças estão implícita ou explicitamente presentes. É, isto sim, uma releitura hermenêutica e teológica tendo a criança como centro, como ponto de partida (ou seria *ponte?*) para a formulação de uma teologia que oriente todas as reflexões e ações da comunidade.

Em 2006, a entidade publicou um pequeno livro apresentando seus pontos-chave para uma reflexão sobre colocar a criança no centro do fazer teológico. Destaca-se, na publicação, a preocupação com o significado da teologia; a definição de *Child Theology*, frisando que ela não é uma mera questão para crianças, mas um processo em construção; os perigos de idolatrização da criança em tal teologia; as implicações desse fazer teológico, entre outras questões.¹⁹⁶ Na definição do que vem a ser uma teologia da criança, Keith J. White destaca que, “na Teologia da Criança, o foco não é a criança ou as crianças, mas Deus”.¹⁹⁷ (Tradução nossa) Transparece aqui a preocupação de não colocar a criança acima de Deus, o que seria uma idolatrização da criança, mas colocá-la no centro das discussões, como fez Jesus (Marcos 9.36). Jesus levou os discípulos a refletirem sobre o reino de Deus a partir do gesto de colocar a criança no centro. Essa é a essência da Teologia da Criança.

¹⁹⁴ O endereço do CTM é <http://www.childtheology.org/>. Acesso em 15/12/2013.

¹⁹⁵ COLLIER, 2009, p. 7-8.

¹⁹⁶ CHILD Theology Movement. *An Introduction to Child Theology*. London: CTM, 2006.

¹⁹⁷ In Child Theology the focus is not the child or children, but God. CTM, 2006, p. 05.

A forma como a criança é colocada no centro de toda a discussão teológica é um desafio constante para o CTM. Não é possível sempre ter uma criança *de carne e osso* presente nas discussões. Por isso, o que se faz é trazer as histórias das crianças com as quais cada participante convive. Narrar essas histórias e lembrá-las constantemente são formas de manter a criança presente em todas as discussões. Também nas publicações do CTM, há narrativas mostrando a participação e a realidade das crianças. John Collier conta uma experiência que ele viveu em Pokhara, no Nepal. Lá ele conheceu um lar de meninos e meninas, filhos de famílias tibetanas refugiadas. O que chamou a atenção de Collier nesse Lar da esperança, como é chamado, é que todo o serviço é realizado pelas crianças. Há duas ou três pessoas adultas responsáveis pela comida e por algum tipo de limpeza e manutenção; e mesmo estas pessoas são supervisionadas pelas crianças. Quem coordena todo o trabalho, tendo implementado essa maneira de *cuidar* do lar é uma senhora chamada Dolma. Para ela, as crianças não são somente receptáculos de cuidado; elas também sabem e devem cuidar principalmente dos seus bens. A surpresa revolucionária para Collier foi descobrir que inclusive a parte das finanças é administrada pelas crianças. Collier comenta que já havia visto crianças receberem pequenas responsabilidades em instituições que ele visitou, mas eram sempre tarefas tão insignificantes que não *comprometiam* o andamento normal da instituição. Para ele, a mensagem que passamos para as crianças nesse caso é que elas cometerão erros. “E cometerão mesmo, da mesma forma que os adultos!”¹⁹⁸ (Tradução nossa)

Os exemplos de Collier, assim como o de MANTHOC, mostram que é possível envolver as crianças e delegar-lhes tarefas e responsabilidades inclusive de condução e organização de eventos e até de instituições. Talvez seja importante reconhecer que a surpresa ou o espanto que esses exemplos nos causam aponta para o nosso preconceito em relação à capacidade das crianças. Talvez ainda tenhamos em mente aquela expressão de uma oração já citada na introdução: Eu sou apenas uma criança, mas...

O caráter de consultas internacionais, característica do CTM, aponta para um elemento importante da Teologia da Criança. Ela está sempre em processo de avaliação e transformação. “Teologia da Criança é ‘Teologia em Construção’,

¹⁹⁸ Actually, they will, just as adults do! COLLIER, 2009, p. 69-82.

embora existam características definitivas no que diz respeito à sua metodologia.”¹⁹⁹ (Tradução nossa) Na leitura dos relatórios das consultas, percebe-se que há uma participação intensa dos integrantes. A metodologia do trabalho privilegia a atividade em pequenos grupos, refletindo sobre as temáticas e apresentando suas conclusões, que geram novos questionamentos e levam a resoluções práticas posteriores. Nessas consultas, diferentes temas já foram abordados: Prosperidade, Deus, cidades (Itu/SP, 2006), Igreja, Missão, além de temas já propostos e que devem ser abordados nas próximas consultas: Culto, Criação e Escatologia.²⁰⁰ As temáticas citadas destacam a abrangência pretendida pelo CTM: refletir sobre as mais diferentes temáticas sempre tendo a criança no centro da reflexão.

A metodologia do trabalho em grupos é fruto de outra característica essencial para a Teologia da Criança: a conversação. É na conversação que o movimento vai se fortalecendo, com elementos teóricos e práticos tendo sempre os pés fincados na realidade de onde as pessoas envolvidas vêm. Conforme podemos ler no site do movimento, “conversação pode ser teórica e prática, crítica e cooperativa, *pé no chão* e tão aberta quanto o chamado ao reino de Deus”²⁰¹ (Tradução nossa). Uma teóloga envolvida com o CTM lembra um comentário de Erasmo sobre o termo *logos*. Segundo Erasmo, a melhor tradução para *logos* era conversação. Essa tradução abre o horizonte para novas possibilidades do que a *palavra*. Por isso, Bunge convida as pessoas identificadas com a teologia a fazerem parte de uma conversação.²⁰² Willmer cita a mesma conclusão de Erasmo para ressaltar que conversação tem a ver com relacionar-se. Qualquer reflexão, também a teológica, só pode ser feita em relação com alguém; ela exige presença concreta de mais pessoas, não pode ser algo abstrato.²⁰³ Adiante, veremos que Gadamer também destaca a conversação como elemento central da linguagem para a compreensão.

¹⁹⁹ Child Theology is "Theology under Construction"; though there are definitive features with regard to its methodology. TAN, Sunny. *Child Theology for the Churches in Asia: an invitation*. London: Child Theology Movement, 2007. p. 29.

²⁰⁰ WILLMER, Haddon. *Experimenting together: One way of doing Child Theology*. Londres: CTM, 2007. p. 23.

²⁰¹ Conversation can be theoretical and practical, critical and cooperative, down-to-earth and as open as the call to the kingdom of God. CTM. Site oficial. Disponível em: <<http://www.childtheology.org/new/>>. Acesso em 29/12/ 2010.

²⁰² BUNGE, Marcia. In: COLLIER, 2009, p. 34.

²⁰³ WILLMER, 2007, p. 5.

Colocar a criança no centro não significa que ela esteja completa, pronta para entrar no reino de Deus. Também não é uma questão de homogeneizar pessoas adultas e crianças, ignorando as diferenças que de fato existem. Haddon Willmer lembra que a questão não é que as crianças sejam tão completas quanto os adultos. O foco está em perceber que as pessoas adultas têm uma tendência maior a negar sua incompletude, e é aí que a ação de Jesus de colocar uma criança no centro tem uma função didática.²⁰⁴ Enquanto os discípulos (adultos) discutiam sobre ocupar lugares de destaque no reino de Deus, Jesus os questiona e os desinstala de suas posições, convidando uma criança a se posicionar no centro da discussão. Esse gesto de Jesus, entre outras questões, ensina o quanto dependemos do amor e da misericórdia de Deus. Tanto as crianças quanto as pessoas adultas devem reconhecer sua incompletude diante de Deus e manter uma postura de humildade e abertura para receber o que Deus tem a oferecer.

É importante ressaltar que há uma reflexão muito crítica sobre a visão de criança que se tem hoje dentro e fora do movimento. Marcia Bunge faz uma retrospectiva histórica sobre a visão que se tem de criança desde os primórdios do pensamento cristão. Ela destaca que as crianças são vistas de formas diferentes e até contraditórias ao longo da história do cristianismo. Bunge fala de seis formas centrais de falar sobre a natureza das crianças ao longo da tradição cristã: dádivas de Deus e fonte de alegria; criaturas pecadoras e agentes morais; seres em desenvolvimento que necessitam de instrução e conselhos; pessoa integral e formada à imagem de Deus; modelos de fé e de revelação; órfãs, vizinhas e estrangeiras necessitadas de justiça e compaixão. Bunge defende que nossa visão sobre as crianças não pode evidenciar, mas também não deve ignorar qualquer desses aspectos, sob pena de subestimar ou supervalorizar as crianças. É preciso considerar as seis características citadas por ela para que possamos ter uma sólida e bem fundamentada relação criança-adulto.²⁰⁵ E desta forma, poderemos incluir as crianças com alegria em nossas celebrações e também nos abrir para conversar sobre teologia com elas, numa perspectiva de aprendizagem mútua, como estou sugerindo nesta tese.

Ainda seguindo as reflexões de Keith White, um dos idealizadores do CTM, vale destacar o nascimento de Jesus como um fato significativo para a Teologia da

²⁰⁴ WILLMER, Haddon. *Developing Child Theology*. In: COLLIER, 2009, p. 28.

²⁰⁵ BUNGE, Marcia. *Historical perspectives on children in the church*. In: COLLIER, 2009, p. 98-112.

Criança. Na Bíblia, Deus se revela de diferentes maneiras e em tempos distintos, mas sua maior e essencial revelação é Jesus, sendo que ele veio ao mundo como um menino. Embora a nossa fé se baseie na ação salvífica de Jesus através de sua vida, morte e ressurreição, o fato de Deus ter escolhido apresentar-se ao mundo em forma de criança revela características importantes sobre ele mesmo. No anúncio dos anjos aos pastores, eles revelam: “Esta será a prova: vocês encontrarão uma criancinha enrolada em panos e deitada numa manjedoura.” (Lucas 2.12) Deus se revela de uma maneira tão frágil e desprotegida. Ele escolheu colocar-se no meio da história da humanidade em forma de criança, e a primeira reação da humanidade foi não deixar um lugar reservado para ele.

O Salmo 8.2 (Da boca de pequeninos e crianças de peito suscitaste perfeito louvor), também citado por Jesus no contexto da expulsão dos cambistas do templo, é outro texto emblemático quando se quer pensar na inclusão das crianças na comunidade. Entre outras afirmações, White defende que o choro das crianças não deveria ser menosprezado como algo insignificante, mas deveria ser entendido como parte de um hino grandioso em louvor à criação de Deus. E o que muitas comunidades têm feito é organizar um espaço isolado onde mães e filhos possam ficar *tranquilos*. Cabe o questionamento: não estamos excluindo das nossas celebrações um pouco do louvor mais autêntico que uma comunidade pode prestar a Deus? Qual a diferença entre os olhares de irritação a uma mãe que insiste em permanecer no culto com seu filho chorando ou a repreensão dos fariseus às crianças que louvavam a ação de Jesus? Parafraseando um poema de Mário Quintana, poderíamos dizer: Uma criancinha chora (ou ri) espontaneamente durante o culto. Mas a comunidade naquela manhã não cantou nada. Para quê, se naquele lugar já havia ecoado o frêmito louvor à criação divina? Talvez nossa racionalidade não nos permita ver esse milagre. Mas há crianças nascendo e com elas a esperança de novas possibilidades...

A discussão acima nos leva a pensar como formatamos nossas instituições e nossos encontros institucionalizados, entre eles, também o culto. Qual o papel ou a relevância das crianças nesses espaços institucionalizados? Queremos que elas se adaptem ao que nós construímos sem a sua participação? Novamente é White quem pergunta: “Nós moldamos as crianças para se adaptarem ao sistema ou moldamos as instituições para se adaptarem às crianças? Deveríamos ter como objetivo criar um ambiente no qual nós ajudamos a criança a se tornar o que Deus

pretende que ela seja.”²⁰⁶ (Tradução nossa) Das narrativas em que Jesus coloca a criança no centro, podemos deduzir que ele espera que elas sejam agentes de reflexão e de transformação da nossa mentalidade adultocêntrica.

Ser agentes, não necessariamente de ações que possam impactar as pessoas adultas, mas no sentido de participantes efetivos das reflexões teológicas também é uma proposta do CTM. A expressão *crianças-como-agentes* (*children-as-Agent*) foi cunhada por outro defensor da Teologia da Criança, Sunny Tan, doutor em teologia e professor no *Malaysia Baptist Theological Seminary*. Para ele, a inclusão das crianças no processo de formular aspectos da nossa fé em Deus pode auxiliar as pessoas adultas a entender melhor como Deus vê as crianças. As crianças poderiam ser vistas como tendo uma função de agentes na transformação das pessoas adultas em relação a Deus.²⁰⁷ A questão não é que crianças tenham habilidades ou virtudes especiais que possam provocar grandes transformações nas pessoas adultas. Trata-se simplesmente de crianças enquanto crianças se encontrando com pessoas adultas para crescer em conjunto.

O *Child Theology Movement* também está presente no Brasil, inclusive com publicações sobre essa temática. Uma das consultas do CTM já foi realizada no Brasil, em Itu/SP, no ano de 2006. E foi aqui no Brasil que os e as participantes tiveram a oportunidade de colocar a criança no centro das atenções de uma forma bem concreta, já que o objetivo da consulta era ouvir as crianças de um contexto urbano. Foram organizadas saídas de campo e visitas a instituições que abrigam ou trabalham com crianças. Tentando resumir o que foi a experiência de conversar com as crianças, os participantes disseram: “Em resumo, as palavras das crianças podem ser palavras de graça para nós e para outros, se nós simplesmente as ouvimos e as respeitamos. Talvez nesta última frase esteja o centro do nosso método.”²⁰⁸ (Tradução nossa) Numa das experiências narradas, aconteceu o seguinte fato. Quando os visitantes estavam deixando o projeto, perguntaram para as crianças o que elas guardariam daquele encontro. Uma criança mais velha

²⁰⁶ Do we shape the child to fit the system or shape the institution to fit the child? We should be aiming to create an environment in which we help the child become what God intended him/her to be. COLLIER, 2009, p. 232.

²⁰⁷ TAN, 2007, p. 6.

²⁰⁸ In summary, the words of children can be words of grace for us and others, if we only listen and respect them. Perhaps in this last phrase lies the centre of our method. In: COLLIER, 2009, p. 183.

respondeu: “Foi legal da parte de vocês vir aqui e perguntar o que nós pensamos ao invés de nos dizer o que nós devemos pensar.”²⁰⁹ (Tradução nossa)

Na apresentação de uma obra, que é uma compilação de textos de diversos teólogos e teólogas identificados com a temática, lemos: “Nossos ouvidos, inicialmente já inclinados a discernir mistérios nos balbucios ou falas das crianças, nos últimos anos têm sido treinados a compreender de forma mais intensa verdades eternas a partir delas.”²¹⁰ A citação nos dá alguns indicativos importantes para a concretização de uma teologia *das e com* crianças: em primeiro lugar, há que se ter uma inclinação, uma abertura para experimentar um diálogo com as crianças. Essa abertura fará com que se tenha ouvidos sensíveis para ouvir o que as crianças têm a dizer e possibilitará o exercício de compreensão das falas das crianças, considerando-as legítimas e dignas no aprendizado de cada pessoa.

Em outro capítulo, há uma reflexão sobre certa inversão de valores nas palavras de Jesus para os discípulos em relação às crianças. “Até onde percebemos na leitura dos evangelhos, Jesus nunca advertiu crianças para que se tornassem mais amadurecidas. No entanto, ele exortou adultos a se tornarem como crianças (Mc 10.15)”²¹¹ Com esta constatação, o doutor Wess Stafford inicia seu texto, onde destaca várias situações em que, segundo ele, Deus optou por enviar uma criança para uma missão que pessoas adultas não seriam capazes de realizar. Iniciando pelo Antigo Testamento com Miriã, Samuel, Davi, a menina anônima que auxiliou Naamã a se curar da lepra, passando pelo Novo Testamento, com o menino que doou seus cinco pães e dois peixes para Jesus, o sobrinho de Paulo, que o salvou da morte, chegando aos nossos dias com dois testemunhos, Stafford conclui que “Deus está mais interessado em nossa *disponibilidade* do que em nossa *habilidade*.”²¹² E nesse aspecto, as crianças, muitas vezes, têm algo a nos ensinar.

Com as considerações feitas até aqui, espero ter apresentado de forma geral a proposta desse movimento internacional que há mais de dez anos busca não só incluir as crianças no fazer teológico, como agentes de transformação e conversão – entendida aqui como mudança de mentalidade – mas colocá-las no

²⁰⁹ It was good of you to come here and ask what we think rather than tell us what we have to do. COLLIER, 2009, p. 190.

²¹⁰ FASSONI, DIAS, PEREIRA, 2010, p. 16.

²¹¹ STAFFORD, Wess. Quando “seguir o líder” não é brincadeira. In: FASSONI, DIAS, PEREIRA, 2010, p. 115.

²¹² STAFFORD, 2010, p. 132.

centro de toda atividade que envolva a reflexão sobre a fé e sobre o relacionamento da comunidade cristã com Deus. Penso que as palavras são contundentes e conclusivas no sentido de apontar o que quer o *Child Theology Movement*: “A voz dos pequeninos também tem timbre.”²¹³

Aprendi, nas aulas de música, que timbre é a qualidade do som que permite identificar a sua origem; o timbre é também chamado de *a cor do som*. Se pensarmos a conversa teológica da comunidade cristã como uma grande orquestra, haveremos de reconhecer que há um grupo de instrumentos numa pausa quase que contínua. É como se estivéssemos esperando os instrumentos *crecerem* para, então, poder ouvi-los. Só não nos damos conta de que então seu timbre será outro, porque o corpo sonoro também não será mais o mesmo. Haverá nesse novo corpo outros sons harmônicos soando concomitantemente. E perderemos a chance de ouvir os sons harmônicos que ecoam nas palavras carregadas de teologia das crianças hoje. O próprio Segura, baseado na ideia de transversalidade, propõe “as crianças como eixo transversal da educação teológica e a *teologia infantil* [...] como novo rosto para ser levado em conta dentro do conjunto polifônico das diferentes vozes que se escutam em nossa América Latina e Caribe.”²¹⁴

O timbre da voz das crianças na orquestra teológica da comunidade só pode ser ouvido enquanto elas forem crianças. E deixá-las em silêncio, como que em pausa constante, é excluir as cores variadas, as novas possibilidades de compreensão dos misteriosos desígnios divinos. E mais sério ainda é silenciar ou ignorar o timbre da voz de quem Jesus, numa discussão adulta com seus discípulos sobre ser o mais importante no reino de Deus, colocou no centro das atenções e declarou: “E aquele que, por ser meu seguidor, receber uma criança como esta, estará me recebendo”. (Mateus 18.5) O timbre da voz das crianças precisa ser ouvido com atenção especial se queremos seguir os ensinamentos de Jesus.

Quando se trata de pensar e concretizar a participação das crianças na reflexão teológica em diferentes espaços, penso que a proposta do CTM é um importante elemento a ser considerado. Espero ter demonstrado que não se trata, em primeiro lugar, de descobrir como as crianças fazem teologia. Como vimos, o CTM pretende radicalizar a reflexão teológica da fé cristã, tendo uma criança no

²¹³ SEGURA, Harald. A criança como tema transversal da teologia. In: FASSONI, DIAS, PEREIRA, 2010, p. 62.

²¹⁴ SEGURA, Harold. In: FASSONI, DIAS, PEREIRA, 2010, p. 64.

centro. Como lemos na epígrafe, a ideia é que todas as atividades realizadas com crianças na comunidade aconteçam sobre e com uma fundamentação teológica. Por outro lado, e esse é o elemento mais original e transformador, que toda a reflexão teológica da comunidade aconteça tendo a criança no centro, tal como Jesus a colocou diante dos discípulos.

2.5 Teologia da Criança (*Kindertheologie*) na Alemanha

Diferente da proposta de uma Teologia da Criança, apresentada pelo CTM, embora com alguns objetivos e características em comum, o que teórica e praticamente se experiencia na Alemanha, em termos de teologia e crianças, está bem mais contemplado na expressão teologia *das* e *com* crianças. O superficial panorama que apresento aqui tem o objetivo de mostrar o quanto podemos aprender num intercâmbio com a Alemanha em relação à Teologia da Criança. Não cabe aqui aprofundar essa temática. Este é um desafio para as próximas teses.

A Alemanha é, segundo o que consegui apurar, o país em que mais pesquisadores e teólogos se envolveram com a questão da teologia da criança e, por isso, está mais à frente em termos de produção de materiais e de propostas metodológicas para desenvolver uma teologia em que as crianças são ouvidas e valorizadas em suas colocações como parceiras de diálogo. Numa palestra realizada num congresso de especialistas em *Kindertheologie*, em 2005, Loccum, a Dra. Mirjam Zimmermann afirma que há indícios suficientes para afirmar que a Teologia da Criança (*Kindertheologie*) se estabeleceu na Alemanha. O número de publicações, congressos, cursos na área, além da oferta de eventos no campo da Pedagogia da Religião com o tema da Teologia da Criança mostram que ela se popularizou e que vem surgindo como um fenômeno a ser melhor estudado, principalmente em termos de métodos de pesquisa.²¹⁵

Embora o termo *Kindertheologie* seja relativamente recente (1992), a prática da inclusão das crianças de forma mais efetiva na vida comunitária já existe há mais tempo. Se pensarmos apenas no século XX, é a partir da década de 1970 que se

²¹⁵ ZIMMERMANN, 2006. p. 99.

começa a pensar a criança como pessoa que interage com o seu mundo.²¹⁶ E, se interagem com seu mundo, fazem-no também com as pessoas adultas, constituindo-se assim como parceiras de diálogo. As crianças como parceiras é, aliás, o termo com o qual Jürgen Jeziorowski conclui sua obra, em que trata da questão das crianças na Alemanha, já em 1977. Jeziorowski defende que é preciso levar a sério a criança como parceira na construção de uma sociedade mais humana e mais justa. E, ainda segundo ele, na Alemanha, estavam sendo dados os primeiros e ainda tímidos passos nessa direção. Embora o autor não fale explicitamente de uma teologia com crianças, o seu entendimento de crianças como parceiras estende-se também para o âmbito da igreja.²¹⁷ Podemos deduzir daí que essa parceria pode alcançar também a reflexão teológica.

Vinte anos mais tarde, a revista *Concilium* publicou alguns artigos sobre a relação entre crianças e teologia. Um dos pesquisadores envolvidos na reflexão até os dias de hoje e colaboradores daquela edição foi Anton Bucher. Para ele,

estaria em tempo de a teologia [...] ensejar uma reflexão teológica das crianças. Não uma teologia *sobre* as crianças, que não raro se ocupa mais das projeções românticas da infância e trai as expectativas dos adultos, mas, isto sim, uma teologia que, franca e livre, exurgisse da fala das crianças.²¹⁸

A mudança de perspectiva de uma teologia pensada *para* crianças para uma teologia que brote de conversas com e entre as próprias crianças é uma constante entre pesquisadores envolvidos com a Pedagogia da Religião (*Religionspädagogik*) na Alemanha. Um exemplo nesse sentido é o programa de outra pesquisadora engajada nessa questão, a Dra. Petra Freudenberger-Lötz, do Instituto para Teologia Evangélica da Universidade de Kassel. Ela tem um programa elaborado para a profissionalização de orientadoras e orientadores para conduzir o que ela chama de Conversas Teológicas com Crianças. A proposta das conversas teológicas é refletir com crianças e adolescentes sobre perguntas básicas que eles mesmos costumam fazer nos encontros de educação religiosa ou no ensino confirmatório. Exemplos de perguntas são: Deus está de fato comigo? Por que existe sofrimento? A fé é somente uma ilusão? Nas conversas sobre essas

²¹⁶ ZIMMERMANN, Mirjam. *Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern: Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag, 2010. p. 400.

²¹⁷ JEZIOROWSKI, Jürgen. *Kein Platz für Kinder: Wie wir einen freundlicheren Lebensraum schaffen können*. Freiburg: Freiburger Graphische Betriebe, 1977. p.121-127.

²¹⁸ BUCHER, Anton B. Crianças como sujeito. In: *Concilium*, n.2, 264. Petrópolis, 1996. p. 63.

perguntas, as crianças são consideradas parceiras de diálogo e capazes de participar ativamente. O logo do curso de Pedagogia da Religião da Universidade de Kassel expressa a concepção da proposta, partindo da ideia de diferentes cores.



Segundo o site do programa, cada pessoa traz sua cor para a conversação, o que significa suas experiências, seu contexto de vida, suas perguntas e suas opiniões. Da união das cores nasce uma roda. Cada qual contribui para a construção bem sucedida das conversações, tanto crianças quanto as pessoas orientadoras. No centro da roda, estão as quatro rodas simbolizando os módulos de profissionalização. Os orientadores e as orientadoras das Conversas Teológicas baseiam seu trabalho em pesquisa e na sua profissionalização.²¹⁹

O exemplo aponta para a abrangência que a proposta da teologia da criança alcançou na Alemanha. Outros cursos de Pedagogia da Religião também oferecem oportunidades de formação para o trabalho com teologia da criança. O fato de esses cursos estarem relacionados com os cursos de Pedagogia da Religião reflete que a teologia da criança está conectada com a educação religiosa ou educação cristã, como é denominada aqui particularmente na Igreja Luterana. O termo *conversas* remete para a parceria sugerida acima, bem como para a ideia de conversação, que desenvolverei adiante a partir de Gadamer.

Entre artigos e capítulos de livros já publicados, encontramos o artigo dos pesquisadores Friedhelm Kraft e Martin Schreiner, no qual os autores arrolam e comentam dez teses para uma abordagem didático-metodológica da Teologia da Criança. Na primeira tese, partindo da premissa de que as crianças são “co-construtoras do seu mundo de vida (Lebenswelt)”, os autores argumentam que a reflexão das crianças nessa co-construção é diferente da dos adultos, mas nem por isso ela é de menor valor ou sem importância. Em decorrência dessa premissa, a

²¹⁹ FREUDENBERGER-LÖTZ, Petra. *Theologische Gespräche: Die Professionalisierung in theologischen Gesprächen an der Universität Kassel*. Disponível em <http://www.uni-kassel.de/fb02/institute/evangelische-theologie/fachgebiete/religionspaedagogik/theologische-gespraech.html>. Acesso em 20/11/2012.

teologia das crianças entende que o ensino não pode conceber as crianças como “vasos vazios que precisam ser preenchidos”.

A teologia das crianças vê nas formas do pensar teológico das crianças, as interpretações e os processamentos (os dois com valor igual) do seu mundo da vida, os quais se diferenciam das interpretações dos adultos e da teologia acadêmica, mas que não podem ser vistas como menos importantes. (Tradução nossa)²²⁰

Em outra tese, os autores ressaltam o objetivo de desenvolver a capacidade de questionamento e de argumentação, fruto de um teologizar independente das crianças. Nesse sentido, a teologia das crianças passa a ter “uma dimensão importante de competência religiosa. Competência religiosa é impensável, sem a capacidade de articular e refletir a própria concepção (conceito) teológica em confrontação (discussão) com a tradição cristã.” (Tradução nossa)²²¹ Essa tese, em consonância com a anterior, aponta para a visão de criança aqui presente: alguém capaz de argumentar e de elaborar seus conceitos a partir das suas experiências de vida e sempre em relação com outras pessoas, que podem ser outras crianças e ou pessoas adultas. Em últimos casos, também eles sugerem algo como as conversas teológicas relatadas acima.

Nesse sentido, a teologia das crianças está em sintonia com as concepções da Pedagogia da Religião que concebem a educação religiosa a partir do sujeito e de seu mundo da vida em consonância, e não em oposição, com a teologia acadêmica e com as tradições religiosas institucionalizadas. Abre-se para as crianças a possibilidade de fazer a sua própria leitura dos textos bíblicos, apresentando as conclusões a partir dessa leitura.²²² Isso significa que o fazer teológico das crianças é considerado como uma contribuição agregadora de valor à teologia feita na academia ou à tradição religiosa das comunidades. Rompe-se assim a barreira da teologia *para* crianças, pensada como *transmissão de conhecimentos teológicos*, e é possível reconhecer, também no processo de ensino

²²⁰ *Kindertheologie sieht in den theologischen Denkweisen der Kinder gleichwertige Deutungen und Verarbeitungen ihrer Lebenswelt, die sich von den Deutungen der Erwachsenen und der akademischen Theologie unterscheiden, aber nicht als defizitär zu betrachten sind.* KRAFT, Friedhelm; SCHREINER, Martin. *Zehn Thesen zum didaktisch-methodischen Ansatz der Kindertheologie*. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6. 2007, H. 1, p. 21-24. Disponível em <http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2007-01/4.pdf>. p. 21. Acesso em 23/12/2013.

²²¹ *Kindertheologie erschließt damit eine wichtige Dimension religiöser Kompetenz. Religiöse Kompetenz ist ohne die Fähigkeit in Auseinandersetzung mit christlicher Tradition, eigene theologische Vorstellungen zu artikulieren und zu reflektieren, nicht denkbar.* KRAFT, SCHREINER, 2007, p. 22.

²²² KRAFT; SCHREINER, 2007, p. 22.

e aprendizagem da fé com crianças, como elas articulam as diferentes temáticas próprias de um fazer teológico acadêmico ou eclesial.

Na questão dos métodos da teologia das crianças, o diálogo tem uma importância fundamental, mas ele não é o único meio de procurar compreender a teologia que elas produzem. Para procurar responder com elas a perguntas que transcendem as gerações, é preciso uma variedade de métodos criativos, que integram diferentes linguagens, sentimentos e possibilidades.²²³ Já vimos acima como a teologia narrativa pode contribuir com os diálogos teológicos com crianças.

Em outra tese, os autores apontam cinco direções nas quais a Teologia da Criança tem o seu foco. São elas: “a ‘elementaridade do acesso’, a ‘corporeidade do pensamento’, a ‘radicalidade do perguntar’, o ‘estranhamento do conhecido’ (W. Härle) e a ligação com o conhecido.”²²⁴ (Tradução nossa) Essas cinco direções expressam a profundidade com que se concebe o teologizar com as crianças. Ao mesmo tempo, mostram a valorização das formas de expressão infantil ao pensar em termos de *corporeidade do pensamento*. Essa expressão lembra as formas concretas com que as crianças explicam suas vivências e suas inquietações. Remete também à expressão corporal presente nas dramatizações, as quais, como veremos, também se constituem numa metodologia importante na teologia da criança. Já a radicalidade do perguntar corrobora o que examinarei adiante, quando tratar da pergunta em Gadamer.

Todo o processo apresentado até aqui exige uma postura diferenciada por parte das pessoas adultas que acompanham o teologizar infantil (professores e professoras, educadores e educadoras cristãs, familiares, ministros e ministras ordenadas e lideranças da comunidade). Em primeiro lugar, pressupõe um posicionamento teológico definido, mas não fechado. Pressupõe também um conhecimento sobre como se desenvolve o pensamento religioso, uma sensibilidade e uma habilidade para lidar com diferentes situações de diálogo nos encontros com as crianças e a disposição e a confiança para participar de um processo aberto de aprendizagem.²²⁵ Há, portanto, uma série de competências que, embora possam estar presentes, de alguma maneira, na formação de lideranças, precisam ser

²²³ KRAFT; SCHREINER, 2007, p. 24.

²²⁴ Die „Elementarität des Zugangs“, die „Leiblichkeit des Denkens“, die „Radikalität des Fragens“, die „Verfremdung des Vertrauten“ (W. Härle) und die Anknüpfung an Vertrautes. KRAFT, SCHREINER, 2007, p. 23.

²²⁵ KRAFT; SCHREINER, 2007, p. 23.

desenvolvidas e observadas de forma ainda mais intensa quando se trata de teologizar com crianças. Não é em vão que, como vimos acima, há programas de formação profissional para acompanhar as conversas teológicas.

Além das teses apresentadas acima, gostaria de destacar ainda algumas colocações da Dra. Mirjam Zimmermann, professora na Universidade de Giessen e uma das principais pesquisadoras dessa temática na Alemanha atualmente. Entre outras tantas publicações, é dela uma palestra, já citada acima, sobre a metodologia de pesquisa para uma teologia das e com crianças. Zimmermann defende que a discussão sobre métodos de pesquisa para a *Kindertheologie* ainda está iniciando na Alemanha. E faz essa constatação depois de citar uma série de experiências realizadas nessa área e publicadas principalmente nas edições do Anuário para a Teologia da Criança (*Jahrbuch der Kindertheologie*). Por isso, a questão da discussão sobre métodos é importante, entre outros, para qualificar a teologia das crianças, para garantir sua cientificidade, mas também por respeito às e valorização das próprias crianças. Os cuidados com os métodos evitam também que se projetem sobre as crianças as convicções e os anseios teológicos do próprio pesquisador, deixando de ser assim uma autêntica reflexão teológica das próprias crianças.²²⁶ Todas essas observações contribuem para que a teologia da criança saia cada vez mais do lugar comum, assumindo seu espaço como parte das pesquisas sociais com crianças.

Zimmermann foca sua atenção na teologia *das* crianças depois de mencionar a tríade teologia *das*, *com*, e *para* crianças, expressões bastante difundidas entre estudiosos desse campo da Pedagogia da Religião. Ela destaca como base os métodos empíricos de pesquisa qualitativa, considerando que a expressão oral e artística das crianças estará sempre no centro das atenções e que as manifestações, observações e comentários de cada criança são relevantes. A partir desta constatação, Zimmermann apresenta as características da pesquisa qualitativa com crianças na pesquisa social, sempre relacionando-a com possíveis interfaces na pesquisa da teologia das crianças.

Na terceira parte de sua palestra, Zimmermann pergunta por critérios para uma “boa teologia da criança”. Partindo do pressuposto de que nem todos os comentários feitos pelas crianças podem ser considerados, de antemão, Teologia da

²²⁶ ZIMMERMANN, 2006, p. 100.

Criança, a teóloga busca por critérios de avaliação para que se possa considerar os comentários e manifestações das crianças como reflexões teológicas. Citando outro teólogo, W. Härle, lembra que a teologia tem a função de prestar contas, de forma pensada, sobre a fé cristã e que é preciso diferenciar entre manifestações de fé e elaboração de teologia nas falas das crianças. Entre os que a autora denomina como critérios internos de avaliação, está a expressão criativa das crianças quando se expressam através da fala.

Teologia é um acontecimento do falar – também para crianças. Portanto pode-se recorrer também à *competência linguística* como critério de uma teologia da criança, mas esta deveria ser medida nem tanto pela capacidade de formação de conceitos, mas pela capacidade narrativa e metafórica das crianças. Dentro disto pode-se diferenciar entre uma repetição de conceitos marcantes de maneira que causa sentido e anima a criação de algo novo e a ampliação da linguagem, por exemplo, na formação de novas metáforas. [...] Quanto mais audaciosas são as crianças na sua elaboração, mais interessante, divertidas e frutíferas podem ser suas contribuições (em especial também para a teologia dos adultos).²²⁷
(Tradução nossa)

Zimmermann aposta na capacidade criativo-narrativa das crianças para expressarem suas concepções teológicas. E também estas devem ser avaliadas quanto a sua coerência e pertinência para a teologia.

As colocações feitas até aqui certificam que a reflexão sobre teologia e crianças na Alemanha está num estágio bastante avançado, embora, como vimos, há questões metodológicas a serem resolvidas. As considerações de Zimmermann vão na direção de qualificar ainda mais a pesquisa, sempre a partir do que já se construiu até aqui. Como já afirmei, o desenvolvimento de uma teologia da criança no Brasil necessita beber dessa fonte com mais profundidade para se consolidar também como campo de estudos.

Conforme apontei acima, há diferentes formas de entender ou, no mínimo, denominar a participação das crianças nas reflexões teológicas. Na América Latina, a ênfase está na criança como protagonista. O sentido, nesse caso, não é de alguém num papel especial ou destacado, mas no sentido de participar ativa e legitimamente das reflexões e das decisões em todos os âmbitos da sociedade,

²²⁷ Theologie ist Sprachgeschehen – auch bei Kindern. Entsprechend kann man auch die Sprachkompetenz als Kriterium einer Kindertheologie heranziehen, die aber weniger an der Begriffsbildung als an narrativen und metaphorischen Fähigkeiten der Kinder gemessen werden sollte. Dabei kann man zwischen einem sinnstiftenden, belebenden Nachsprechen geprägter Begriffe und der Neubildung und Spracherweiterung, z.B. in der Bildung neuer Metaphern [...] Je kühner Kinder formulieren, desto interessanter, witziger, befruchtender kann ihr Beitrag (auch gerade für die Erwachsenentheologie sein) unterscheiden. ZIMMERMANN, 2006, p. 116.

incluindo aí também as questões teológicas. Entre os pesquisadores do *Child Theology Movement*, destaquei a expressão crianças-como-agentes. Para esse movimento, a criança deve ser o centro de toda a atividade teológica de uma comunidade. A forma como elas se tornam agentes na reflexão teológica pode ser presencial ou através de histórias em que elas agem na ou sofrem ações da comunidade adulta. Na Alemanha, citei as crianças como *parceiras* e como *pessoas competentes e aptas* para fazer teologia. A tendência é pensar mais a teologia das crianças, isto é, o que as crianças produzem teologicamente por meio de sua participação, questionamento e envolvimento em torno de questionamentos sobre a fé cristã e as histórias bíblicas.

Diante desse quadro, entendo como acréscimo desta pesquisa à reflexão sobre crianças e teologia a dimensão comunitária. Se a ênfase, na Alemanha, parece ser a teologia *das* crianças, gostaria de investir mais numa teologia *com* crianças, incluindo-as como ativas, agentes, competentes e aptas a participarem com suas cores e seus timbres no fazer teológico, entre elas e com a comunidade. Certamente pode-se teologizar nos grupos específicos da comunidade (crianças, adolescentes, jovens, casais, idosos, etc), mas essa reflexão deveria ter reflexos e consequências na vida comunitária como um todo: na liturgia, na diaconia, na educação cristã e na missão.

Penso que o grande desafio da comunidade, hoje, é quebrar as barreiras que segregam os diferentes grupos em seus espaços sem que haja uma relação maior entre eles. Nessa forma de conceber a comunidade, as crianças ainda são as mais afetadas. Arrisco dizer, embora não tenha dados objetivos, que a prática de retirar as crianças no início do culto da comunidade, por exemplo, ainda é corrente na IECLB. Se ainda não conseguimos suportar as crianças em nossas celebrações, temos um longo caminho a percorrer para considerar o que elas têm a nos ensinar com seu jeito espontâneo, objetivo, divertido, criativo e inventivo de expressar sua visão de mundo, de sociedade e de comunidade cristã. Daí minha opção por falar em teologia *das* e *com* crianças. Entendo que a teologia que as crianças fazem entre si, no seu grupo, com as pessoas adultas que orientam esse falar deve estar vinculado ao que a comunidade como um todo pensa e faz teologicamente. Essa seria a teologia *com* crianças. Na verdade, essa seria a teologia *da comunidade*, pois também não entendo que as crianças devam ter um lugar especial nesse processo. Apenas o *seu* lugar.

3 A CONTRIBUIÇÃO DA HERMENÊUTICA

*A contribuição que a 'hermenêutica' pode fazer é sempre essa transferência de um mundo para outro...*²²⁸

No texto do qual extraí a epígrafe acima, Gadamer segue citando dois exemplos de *mundos* nos quais pode acontecer essa transferência: o mundo dos deuses para o das pessoas e o de uma língua estrangeira para a nossa. Não pretendo falar de mundo dos adultos e mundo das crianças, como se eles fossem distintos. A reflexão em torno da cultura de pares no primeiro capítulo apontou para a forma peculiar de as crianças experienciarem o mundo em que vivemos. Embora ele seja o mesmo, a maneira de percebê-lo e interpretá-lo é diferente em função de uma série de fatores, entre eles, a faixa etária. Minha opção por uma perspectiva hermenêutica para pensar a teologia *das e com* as crianças é essa constatação de que experimentamos o mesmo mundo de diferentes perspectivas, o que gera escolhas, linguagens, gostos, preocupações, alegrias, sonhos, posicionamentos diferenciados entre as crianças e as pessoas adultas. Penso a hermenêutica como uma contribuição para transferir a perspectiva teológica das crianças para o pensar adulto, buscando compreender de que forma esse fazer teológico da criança pode contribuir na reflexão teológica de um modo geral. Parto do pressuposto de que, em nossa sociedade, como já destaquei, há uma preocupação de como *transferir* a perspectiva adulta de mundo para as crianças sempre com o objetivo de *formar* as novas gerações.

Nesse sentido, o presente capítulo pretende fazer aproximações entre aspectos da hermenêutica filosófica de Gadamer com o desafio de experienciar uma teologia *com* crianças. Início a reflexão traçando um rápido panorama histórico da hermenêutica moderna, partindo das reflexões de Schleiermacher até chegar em Gadamer. Esse rápido apanhado histórico procura descrever as bases que auxiliaram Gadamer a elaborar sua hermenêutica filosófica. Depois, aprofundo alguns conceitos da hermenêutica filosófica de Gadamer, os quais podem contribuir com a reflexão teológica que emana da conversa com as crianças. Minha opção por Gadamer não está relacionada, em primeiro lugar, com o fato de sua hermenêutica ter sido adotada “em ampla escala”, tanto pela teologia evangélica quanto pela

²²⁸ GADAMER, 2002, p. 112.

teologia católica.²²⁹ Meu primeiro critério foi uma identificação pessoal com sua hermenêutica e a constatação de que seus princípios hermenêutico-filosóficos contribuem para fundamentar a experiência de teologizar com as crianças.

3.1 No caminho da hermenêutica: De Schleiermacher a Gadamer

Propor uma reflexão hermenêutica é algo bastante audacioso, considerando a complexidade do que se constituiu hoje a hermenêutica. Sabe-se que ela possui diferentes características, linhas de pensamento e de interpretação, todas com a sua razão de ser e com sua legitimidade. Podemos falar de hermenêutica teológica ou filosófica, mas ela não é exclusiva da teologia e da filosofia; também no direito, na física, principalmente nos últimos anos, também na matemática, há sofisticações teóricas que fogem ao real e concreto; e até na música a hermenêutica está presente. Portanto, parece-me importante explicitar, a seguir, de onde parto para realizar uma reflexão hermenêutica sobre a teologia com crianças.

A hermenêutica nasce praticamente com a filosofia ocidental. O termo origina-se da “expressão grega *hermeneutiké (téchne)*. O *hermeneús* é o tradutor-intérprete, e *hermeneuen* significa, em grego, tanto ‘interpretar’ como ‘comunicar’ e ‘explicar’”²³⁰. Criam-se, assim, técnicas que orientam a interpretação e a explicação das diferentes formas de comunicação criadas pelo ser humano. Conforme Gadamer, a “hermenêutica sempre se propôs como tarefa restabelecer o entendimento onde não há entendimento e onde foi distorcido.”²³¹ Seguindo esse raciocínio, pode-se dizer que a hermenêutica faz parte da história da humanidade e está presente em nosso cotidiano de forma muito mais intensa do que conseguimos perceber. Não cabe aqui percorrer o longo caminho da tradição hermenêutica. Por isso, limito-me a abordar aspectos da hermenêutica moderna, que entendo serem importantes para a temática sobre a qual pesquiso e reflito.

²²⁹ KÖRTNER, Ulrich H. J. *Introdução à Hermenêutica Teológica*. São Leopoldo: Sinodal; Faculdades EST, 2009. p. 26.

²³⁰ KÖRTNER, 2009, p. 10-11.

²³¹ GADAMER, 2003, p. 387.

3.1.1 *Schleiermacher: a caminho da compreensão*

Segundo a pesquisadora Nadja Hermann, “a hermenêutica ressurgiu modernamente no contexto da luta contra a pretensão de haver um único caminho de acesso à verdade”²³². E isso acontece já no século XVIII, com o filósofo Friedrich E. D. Schleiermacher (1768-1834). Considerado o fundador da hermenêutica filosófica moderna, Schleiermacher passa de um método para uma arte – entendida aqui como técnica –; a arte do compreender em geral. Partindo do pressuposto de que o mal-entendido é parte integrante e até intrínseca a qualquer ato de leitura da realidade, Schleiermacher defende que “a hermenêutica é a arte de evitar o mal-entendido”²³³. Evitar o mal-entendido é, por isso, uma de suas preocupações. Para tal preocupação, ele procura elaborar uma metodologia própria que dê autonomia ao ato de compreender.

Pensando de forma positiva a preocupação com o mal-entendido, o que Schleiermacher procura é a compreensão correta da fala e da escrita, enquanto linguagem a ser compreendida por outra pessoa. E para essa compreensão correta, existe a arte da compreensão. Ele reconhece que há outras formas de interpretação, mas elas correm o risco de não eliminar os mal-entendidos.

A diferença entre a interpretação feita conforme a arte e a não conforme a arte não está na diferença entre o familiar e o estranho, nem na diferença entre a fala e a escrita, mas consiste sempre nisto, que a um se quer compreender corretamente e a outro não.²³⁴

O que Schleiermacher apresenta de revolucionário é o fato de que, por trás das palavras – escritas ou faladas – há alguém que as expressa a partir do seu contexto e da sua realidade. “O que deve ser compreendido não é a literalidade das palavras e seu sentido objetivo, mas também a individualidade de quem fala ou do autor.”²³⁵ Segundo Schleiermacher, é preciso considerar e, assim, compreender todo discurso como algo extraído da linguagem e, ao mesmo tempo, como fato inerente à pessoa que o pensou. Nesse sentido, ele distingue entre conhecimento gramatical da linguagem e conhecimento psicológico do autor da fala ou da escrita, sendo ambos importantes de igual maneira. Para ele, “os dois momentos equiparam-se

²³² HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e educação*: Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (Coleção O que você precisa saber sobre). p. 15.

²³³ GADAMER, 2003, p.255.

²³⁴ SCHLEIERMACHER, Friedrich D. E.. *Hermenêutica e crítica*. Vol. 1. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. p. 111.

²³⁵ GADAMER, 2003, p. 256.

perfeitamente, e seria ilegítimo dizer que a interpretação gramatical é inferior e a psicológica a superior²³⁶. Com isso, Schleiermacher relativiza a questão da interpretação “literal” e abre o caminho à hermenêutica enquanto compreensão.

3.1.2 *Dilthey: caminhos distintos para ciências distintas*

Wilhelm Dilthey (1833-1911), discípulo de Schleiermacher, desenvolve ainda mais a ideia da compreensão, sugerindo que a hermenêutica é a arte de compreender expressões da vida deixadas por escrito. Dilthey fazia distinção entre as ciências da natureza, que explicam, e as ciências humanas, que interpretam. Segundo Körtner, Dilthey, “de modo mais abrangente, vê na hermenêutica a própria base das ciências humanas e atribui a diferença entre ciências naturais e ciências humanas à diferença entre esclarecer e compreender.”²³⁷ Dessa forma, Dilthey reforça o trabalho iniciado por Schleiermacher de oferecer um caminho alternativo para a pesquisa relacionada às ciências humanas.

Dilthey define a compreensão como um processo relacional entre elementos externos que expressam uma realidade psíquica e que são captados pelos nossos sentidos. E ele faz questão de detalhar a abrangência dessa percepção dos sentidos. Essa compreensão abrange desde a apreensão do balbuciar infantil até a de Hamlet ou a da crítica da razão. O mesmo espírito humano nos fala a partir de pedras, mármore, tons em forma musical, de gestos, palavras e escrita, de comportamentos, ordens e situações econômicas – e necessita da interpretação.²³⁸

A exemplificação detalhada sobre elementos que constituem a compreensão humana foi esquecida – ou ignorada solene e propositadamente – por longos anos no que se refere à educação. Penso que estamos retomando a questão de valorizar os cinco sentidos no processo educacional. Essa variedade de possibilidades de compreensão – e, portanto, de comunicação interpessoal – certamente também é uma característica importante a ser observada quando se trata de uma teologia com crianças. Há que se considerar todos os aspectos envolvidos no relacionamento humano e não apenas a fala, a escrita e a expressão através do desenho.

²³⁶ SCHLEIERMACHER, 2005, p. 97.

²³⁷ KÖRTNER, 2009, p. 11.

²³⁸ DILTHEY, Wilhem. O surgimento da hermenêutica. *Numen*. Juiz de Fora, v.2, n.1, 1999. p. 14.

Outra importante contribuição de Dilthey para a questão da compreensão está relacionada às estruturas que compõem uma obra. Ele parte das reflexões do todo e das partes de uma obra, o que, segundo Schleiermacher, envolve aspectos contextuais e pessoais, dando um caráter subjetivo e um objetivo à compreensão. Para compreender as partes, é preciso ter noção do todo, que, por sua vez, só é compreendido com a apropriação das partes.

Dilthey não chegou a conceber a compreensão como um modo de ser, mas sua contribuição foi importante no sentido de defender a radical distinção entre o saber científico relacionado à natureza – para o qual o explicativo e o quantitativo são fundamentais – e o saber das ciências humanas, que só pode ser entendido como um saber compreensivo. Como afirma Hermann, esta é a contribuição significativa de Dilthey: “apontar que todo saber referente às ciências do espírito é um saber compreensivo”²³⁹.

3.1.3 Heidegger: ser é estar a caminho do pensamento

Martin Heidegger (1889-1976), pensador e filósofo decisivo no desenvolvimento da hermenêutica na contemporaneidade, retoma uma questão essencial da filosofia, revolucionando o ato de compreender como vinha sendo entendido até então. Para Heidegger, o ser acontece dentro do tempo. Deduz-se daí que a hermenêutica é algo mais do que só interpretação. Para esse importante filósofo do séc. XX, um conceito fundamental para a hermenêutica é o *Dasein*. Esse ser aí, o *Dasein*, o jogado aí no mundo precisa compreender a sua existência nesse mundo. Nesse sentido, sempre há uma pré-compreensão, fazendo com que intérprete e interpretando formem um círculo hermenêutico.

Heidegger critica a estagnação da ciência na metafísica e defende que é preciso ir além dela para se chegar à compreensão e até mesmo para que se possa pensar de fato. Frederico Pieper Pires descreve assim a crítica de Heidegger em relação à metafísica: “Enquanto permanecermos na metafísica, e o Ocidente está imerso nesta floresta há dois mil anos, não pensamos. Estar a caminho é estar a

²³⁹ HERMANN, 2002, p. 19.

caminho do pensamento, o que implica na superação da metafísica”²⁴⁰. Ainda segundo Pires, “Heidegger define a era da técnica como deserto do ser”, porque nela “o homem se esqueceu do ser em favor do ente”; objetificou o ser e colocou no ser humano a centralidade de tudo. E é nesse contexto que Pires explica o conceito de metafísica para Heidegger, que “é o esquecimento do ser em favor do ente”; e esse esquecimento tem como objetivo o “domínio sobre a totalidade dos entes, tornada explícita na época da técnica. Para que esse domínio fosse possível, foi necessário que se atribuísse ao ser certa estrutura, isto é, determinada essência.”²⁴¹ Pires também faz referência a Derrida, para quem essa essência ou este fundamento recebeu diferentes nomes e esses “*sempre designaram o invariante de uma presença (eidos, arche, telos, energia, ousia, alethéia, transcendentalidade, consciência, Deus, homem, etc.)*”²⁴².

Esse é o ponto nevrálgico para Heidegger: a invariante de uma eterna presença. Para ele, é justamente a variabilidade que caracteriza o ser. Talvez pudéssemos falar na errância do ser, que está aí sendo enquanto está no mundo, o que foi ignorado – e ou esquecido – pela metafísica tradicional. Nadja Hermann explica assim a relação entre ser e essência:

Heidegger pensa o ser num modo além da metafísica tradicional, por isso a compreensão não é uma operação oposta à vida constituinte, senão que é o próprio modo original da vida humana. O ser não está onde possamos identificar uma essência e, portanto, conhecê-lo conceitualmente. A determinação não esgota o ser, porque as possibilidades de determinação são infinitas. O ser se encontra onde o que acontece pode ser compreendido.²⁴³

Essa posição diferenciada de Heidegger, sugerindo que o ser se encontra numa dinâmica temporal e hermenêutica, abala de maneira contundente o conceito de verdade, que passa a ser entendida como algo velado que se desvela – ainda que nunca totalmente – ao ser aí no mundo. Segundo Hermann, “para Heidegger, a verdade é sempre relativa ao *Dasein*, é a *alétheia* que faz o ser sair do esquecimento. *Alétheia* é uma palavra grega composta pelo prefixo negativo *a* e pelo substantivo *léthe* (esquecimento).”²⁴⁴ A verdade é o não-oculto, o desvelado, que se apresenta ao *Dasein* em flashes esporádicos a partir dos quais cada qual

²⁴⁰ PIRES, Frederico Pieper. Heidegger e a superação da metafísica. In: MARASCHIN, Jaci; PIRES, Frederico (Orgs.). *Teologia e Pós-Modernidade: novas perspectivas em teologia e filosofia da religião*. São Paulo: Fonte Editorial, 2008. p. 91.

²⁴¹ PIRES, 2008, p. 100.

²⁴² DERRIDA, apud PIRES, 2008, p. 98.

²⁴³ HERMANN, 2002, p. 34.

²⁴⁴ HERMANN, 2003, p. 38.

constitui a sua própria verdade. Com isso, Heidegger relativiza a verdade ou as verdades absolutas que a metafísica criara durante séculos e que sustentavam as ciências até então, tanto as ciências naturais quanto as do espírito. A tradição ocidental afirmou a lógica romana da *veritas*, enquanto a teologia fundamentou-se no *dogma*, a verdade incontestada, contrária à perspectiva da *aletheia*, grega.

E tudo isso se dá através da linguagem, que é o que caracteriza o ser, embora não se possa falar aqui de qualquer linguagem, assim como seria errôneo compreender toda a fala como linguagem. Para Pires, “Heidegger concebe a linguagem como desvelamento do ser, isto é, como verdade. Mas não é qualquer ‘uso’ da linguagem. A linguagem criativa (poesia) é aquela que faz com que aquilo que do ser estava velado, se manifeste na clareira por meio dos entes.”²⁴⁵ Assim, o *Dasein* de Heidegger é o ser/estar²⁴⁶ aí, lançado no mundo, na história, que se manifesta através da linguagem, a qual torna o mundo e a história possíveis ao trazer os entes à clareira. Este ser/estar aí, no entanto, é limitado, precário, finito, ao contrário do que defende a metafísica. E é nessa sua finitude que a linguagem vem até o ser/estar aí e se manifesta, desvelando partes de uma verdade que também não é perene nem estável, mas vai sendo e se constituindo.

Teria o *Dasein* idade mínima para se manifestar? Dito de outra forma: Haveria um tempo em que a compreensão acontece? Certamente que não. Se o ser se encontra onde o que acontece pode ser compreendido, como vimos acima, ele não tem idade pré-definida. Portanto, a compreensão se manifesta e acontece também com as crianças. Penso que este é um argumento importante para teologizar com crianças. O *Dasein* é cuidado/cura que, por sua vez, é compreensão. A compreensão não é ato fora do ser-aí, a ser alcançado pelo *Dasein*; mas é, antes, própria do movimento do *Dasein*.

3.1.4 Gadamer: a história no caminho da compreensão

Seguindo nos (des)caminhos da hermenêutica moderna, chegamos aos dias de hoje com Hans-Georg Gadamer (1900-2002). Partindo da questão da historicidade, Gadamer entende que o texto a ser compreendido vem ao intérprete

²⁴⁵ PIRES, 2008, p. 108.

²⁴⁶ Menciono os verbos *ser* e *estar* dessa forma para marcar as duas traduções possíveis para o correlato em alemão, o verbo *sein*, que possui os dois significados.

mediado por uma série de fatores e experiências. Com Gadamer, a discussão hermenêutica migra da interpretação do texto para uma compreensão do ser e do mundo enquanto tal dentro de um contexto em constante transformação. Ele foi marcadamente influenciado pela forma como Heidegger concebia a compreensão. Segundo Hermann, “Gadamer foi o primeiro filósofo a desenvolver as implicações da contribuição heideggeriana sobre a estrutura geral da compreensão.”²⁴⁷ O ser/estar aí no mundo está limitado e até condicionado por sua existência em determinado momento histórico. Reconhecer esse condicionamento é fundamental para pensar a questão da compreensão. É preciso dar-se conta de que cada leitura é realizada com base nas experiências vividas, nos discursos apreendidos, nas falas que permeiam o cotidiano da pessoa que lê.

Gadamer procura responder à pergunta sobre o que levou a tradição humanística a se apoiar na ideia excludente de método, própria das ciências naturais. Para ele, conforme Jean Grondin, foi “pela perniciosa estetização dos conceitos básicos do humanismo, sobretudo o do juízo e do gosto, aos quais anteriormente cabia uma *função de conhecimento*.” Ainda conforme Grondin, essa função foi sendo desconstituída de seu valor de conhecimento, e Gadamer responsabiliza Kant – com sua *Crítica do Juízo* – por essa situação. Com essa crítica, Kant “subjativou e estetizou o gosto e [...] o desconstituiu de um valor de conhecimento.” Grondin complementa dizendo: “O que não satisfaz aos parâmetros objetivos e metódicos das ciências naturais, vale agora como meramente ‘subjetivo’ ou ‘estético’, isto é, afastado do reino do conhecimento.”²⁴⁸ Essa superficial descrição aponta para o que parece ser o cerne – e, muito mais, o objetivo – da discussão filosófica desde Schleiermacher: o reconhecimento do status de *ciência* – enquanto fonte de conhecimento válido e confiável – às ciências do espírito. E Gadamer dá sua contribuição nessa discussão retomando a questão do historicismo.

A crítica ao historicismo e sua concepção de saber absoluto da história compõe a segunda parte da obra *Verdade e Método*, na qual Gadamer “critica o entendimento da consciência histórica como fixação do passado, como algo que paire acima de nós mesmos, porque, ao contrário de qualquer imobilidade, a história

²⁴⁷ HERMANN, 2002, p. 41.

²⁴⁸ GRONDIN, Jean. *Introdução à hermenêutica filosófica*: Trad. Benno Dischinger. São Leopoldo: UNISINOS, 2009. p. 184.

é sempre compreendida em referência ao presente”.²⁴⁹ Na busca por entendimento e compreensão, o historicismo entende que é necessário haver certa neutralidade ou objetividade do intérprete em relação à história. Gadamer, ao contrário, entende que tal neutralidade não existe. Somos sempre influenciados pelo contexto em que estamos inseridos e só pode haver compreensão quando assumimos essa posição e todos os (pré)conceitos a ela adjacentes. “Assim, Gadamer recupera os preconceitos constitutivos da realidade histórica do ser, revelando seu caráter produtivo.”²⁵⁰ Reconhecer nossa historicidade é reconhecer nossa limitação e nossos preconceitos como legítimos, embora jamais definitivos, para a construção do conhecimento e da nossa compreensão. Nossa condição histórica passa então de um componente limitador para um fundamento importante na compreensão.

Essa consciência histórica, Gadamer chama de história efetual, que constitui em si a nossa limitação. “Não estamos diante da situação, estamos no seu interior, portanto não podemos ter um saber objetivo sobre tal situação.”²⁵¹ O exemplo a seguir ilustra o que Gadamer quer dizer com história efetual. Numa Semana de Criatividade²⁵² em que estudamos o livro de Apocalipse, queríamos fazer com que as pessoas experimentassem a sensação de finitude humana, destacando que o autor do Apocalipse possuía uma visão ampliada da sociedade em que ele vivia. Convidamos todas as pessoas a deitar no salão, de olhos abertos, observando qual era a visão que tinham dessa posição. Depois, convidamos algumas pessoas a, uma a uma, levantarem-se e relacionar a visão que tinham olhando o salão de pé com a visão que possuíam quando estavam deitadas com as outras pessoas.²⁵³

Penso que Gadamer se refere a essa visão limitada ao afirmar que, do interior da situação, no caso do exemplo, deitado no solo, é impossível obter um saber objetivo como queria a racionalidade cartesiana para as ciências do espírito. Quando se trata de conhecer o ser humano, nunca *estaremos* na pesquisa, sempre *seremos* a pesquisa. Experimentei esse *ser* na pesquisa com as crianças várias

²⁴⁹ HERMANN, 2002, p. 42.

²⁵⁰ HERMANN, 2002, p. 45.

²⁵¹ HERMANN, 2002, p. 49.

²⁵² Semana de Criatividade é um seminário de formação para lideranças comunitárias envolvidas com educação cristã. O mesmo era promovido e organizado pela equipe do Departamento de Catequese da IECLB entre 1979 e 2006. Ver nota de rodapé nº 4.

²⁵³ DEPARTAMENTO de Catequese da IECLB. *Apocalipse e educação cristã: revelação, criatividade e perseverança*. São Leopoldo: CEBI/Con-Texto, 2002. (Semanas de Criatividade: caderno n. 6). p. 38.

vezes. Durante o processo de coleta de dados, na convivência com as crianças, houve momentos em que era difícil separar pesquisador de professor ou mesmo de alguém que estava aprendendo junto com as crianças. Esse processo seguiu mesmo após o encerramento da pesquisa, quando comecei a analisar as gravações e as anotações feitas.

Seguindo esse raciocínio, Gadamer chega ao conceito de horizonte. No exemplo acima, a situação das pessoas era a de estarem deitadas com uma visão muito limitada. Quem estava de pé tinha um horizonte muito mais abrangente, embora também limitado. E Gadamer define

o conceito de situação justamente por sua característica de representar uma posição que limita as possibilidades de ver. Ao conceito de situação pertence essencialmente, então, o conceito do *horizonte*. Horizonte é o âmbito de visão que abarca e encerra tudo o que pode ser visto a partir de um determinado ponto.²⁵⁴

Nadja Hermann segue sua reflexão sobre esse aspecto afirmando que “o horizonte simboliza o pensamento humano determinado pela sua finitude. [...] Nosso horizonte está sempre em formação, na medida em que é necessário submeter à prova nossos preconceitos.”²⁵⁵ É nesse contexto que Gadamer trata da questão da fusão de horizontes. Já que cada pessoa (ou texto, imagem, peça de teatro) envolvida na relação tem seu próprio horizonte, o encontro dos mesmos gera uma fusão. “A fusão dos horizontes preside a dialética entre estranheza e familiaridade, pertencimento e distanciamento, constitutiva da experiência hermenêutica”.²⁵⁶ Em cada leitura, acontece uma fusão de horizontes entre o que foi escrito ou dito por alguém em determinada situação e determinado contexto e o horizonte – também determinado e limitado pelo contexto histórico, geográfico, cultural, entre outros – de quem lê. No encontro entre duas ou mais pessoas, como já destaquei acima, também acontece essa fusão de horizontes. Experimentei tal fusão de horizontes durante a pesquisa de campo, como destaque no quarto capítulo.

A partir dessa espécie de submissão à história efetual, podemos falar de compreensão como aplicação de conhecimentos à vida diária. Grondin explica que, em relação à aplicação, Gadamer

segue a intuição de Heidegger, segundo a qual compreender é sempre um compreender-se, incluindo um encontro consigo mesmo. Compreender significa, então, o mesmo que aplicar um sentido à nossa situação, aos

²⁵⁴ GADAMER, 2003, p. 399.

²⁵⁵ HERMANN, 2002, 49.

²⁵⁶ HERMANN, 2002, 50.

nossos questionamentos. [...] Nós já nos levamos para dentro de cada compreensão, e isso de tal modo, que, para Gadamer, compreensão e aplicação coincidem.²⁵⁷

A compreensão é, portanto, resultado de uma conversação entre o intérprete e o texto a ser interpretado/compreendido; a conversação é resultante de uma série de interrogações que vão formando o que virá a ser compreendido e, dessa forma, assimilado na vida de quem interpreta. “Entender algo significa ter aplicado algo a nós, de tal maneira que nós descobrimos nisto uma resposta a nossas interrogações.”²⁵⁸ Nesse sentido, podemos falar de teologia *com* crianças. Na conversação com elas e delas com o texto bíblico, emanam novas questões, novos olhares sobre antigas histórias, outras perguntas sobre as mesmas parábolas, metáforas surpreendentes sobre o reino de Deus, como veremos a seguir.

Perguntas e respostas constitutivas da conversação só são possíveis graças à condição humana da linguisticidade. É a linguagem que nos constitui como seres capazes de adquirir conhecimento na interação com a realidade em que estamos inseridos e na interação com tudo o que existiu antes de nós. “A experiência hermenêutica não consiste apenas na compreensão *da* linguagem, mas na compreensão *através* da linguagem, pois a existência humana em geral está articulada linguisticamente.”²⁵⁹ Somos seres que compreendem, porque somos seres linguisticamente constituídos. Essa questão será retomada adiante, na discussão sobre as contribuições de Gadamer para uma teologia com crianças.

Os caminhos e descaminhos da hermenêutica, como apontados rapidamente acima, levaram-na a se constituir como uma ciência da interpretação e da compreensão bastante abrangente e complexa. Mais do que um conjunto de regras para interpretar os textos bíblicos, como era até o século XVIII, hoje a hermenêutica quer explicar como acontece o processo da interpretação e da compreensão e quais as variáveis envolvidas nesse processo.

Há, no entanto, um princípio do qual se parte para tratar da questão da hermenêutica. Körtner sugere que, “no princípio de toda a hermenêutica encontra-se a pergunta. A capacidade de fazer perguntas é premissa de toda compreensão, e a hermenêutica é uma guia de orientação na arte de perguntar.”²⁶⁰ Outro aspecto a

²⁵⁷ GRONDIN, 2009, p. 193.

²⁵⁸ GRONDIN, 2009, p. 194.

²⁵⁹ KÖRTNER, 2009, p. 17.

²⁶⁰ KÖRTNER, 2009, p. 10.

destacar é que, hoje, mais do que nunca, nós temos a consciência de que nossa compreensão é influenciada por nossa tradição e nosso contexto, como vimos na caminhada histórica acima.

Tenho consciência de que o que abordei até aqui é uma apropriação pessoal – antes de mais nada – dessa trajetória percorrida pela hermenêutica, especificamente da hermenêutica filosófica. Há todo um capítulo sobre a hermenêutica teológica, que certamente acompanha essa caminhada, influenciando e sendo influenciada pela hermenêutica filosófica. Minha opção, no entanto, foi elaborar uma reflexão sobre teologia com crianças a partir da hermenêutica filosófica, mais especificamente sobre a hermenêutica de Gadamer. É o que procuro desenvolver a seguir.

3.2 Gadamer e a teologia com crianças

*Não há nenhum princípio superior ao de abrir-se ao diálogo.*²⁶¹

As considerações sobre a hermenêutica filosófica de Gadamer destacadas acima apontam para a pertinência dos seus princípios hermenêuticos na construção de uma teologia *das* e *com* crianças. Reconhecer-nos como seres limitados, mesmo já tendo vivido algumas décadas a mais que as crianças, e ter uma postura aberta para experimentarmos uma *fusão de horizontes* com elas – também quando se trata de assuntos relacionados à fé – é essencial para uma teologia que pretende incluir e valorizar a reflexão das crianças. E isso implica também a capacidade de reconhecer que nosso horizonte pode ser ampliado numa conversa teológica com as crianças. O que Gadamer coloca como desafio no campo da filosofia pode valer também para a teologia. “Filosofar consiste em assumir o desafio de pôr em jogo o horizonte que cada um carrega consigo para que ocorra uma autêntica fusão de horizonte.”²⁶² Poderíamos dizer o mesmo do ato de fazer teologia – ou teologizar, como afirmei acima. Esse desafio é ainda maior quando o horizonte a participar dessa fusão é o de uma criança. E mais do que assumir que há, em cada criança, um horizonte em construção, cabe reconhecer que, assim como o horizonte delas, também o nosso está em constante transformação. Esse foi o meu grande desafio na pesquisa de campo. Há que ter um cuidado constante para ouvir com atenção e com a

²⁶¹ GADAMER, 2002, p. 576.

²⁶² ALVES, 2011, p. 242.

necessária abertura o que é expresso pelas crianças nas conversas entre elas mesmas e delas com pessoas adultas.

Daí a importância do princípio superior de abertura ao diálogo, destacado acima, e que perpassa duas das principais obras de Gadamer: *Verdade e método I e II*. O diálogo, a conversação, essa capacidade única do ser humano de estabelecer relações com seus semelhantes, criar e dizer o mundo ao seu redor através da linguagem formam o cerne de toda hermenêutica filosófica elaborada por Gadamer. A abertura sincera e honesta ao outro, com todas as consequências dessa postura, é a base para uma compreensão dinâmica, nunca totalizante nem engessada, de qualquer texto, fala, obra de arte, etc. A obra de arte, aliás, está no princípio de sua reflexão, justamente por ser ela “uma provocação para nossa compreensão porque se subtrai sempre de novo às nossas interpretações e se opõe com uma resistência insuperável a ser transportada para a identidade de um conceito.”²⁶³ Com isso, advém outra característica da hermenêutica filosófica de Gadamer: mais que buscar a formulação de conceitos acabados e completos, importa conhecer, compreender, reformular, interpretar o mundo e tudo o que nele se manifesta através da linguagem na conversação.

Mas há ainda outros princípios e considerações da hermenêutica filosófica de Gadamer que auxiliam na construção de uma teologia *das e com* crianças. As reflexões que seguem procuram relacionar esses aspectos com o desafio de teologizar com as novas gerações.

3.2.1 O círculo hermenêutico

Conforme veremos adiante, Maturana nos lembra que *conversar* é dar voltas com alguém através da palavra ou através da linguagem. No contexto em que trata do círculo hermenêutico – ou, em outra expressão usada por ele, do círculo da compreensão –, Gadamer sugere que a primeira esfera de conversa é de cada qual consigo mesmo. Esta conversa individual leva à conversa com outras pessoas, formando, assim, um círculo compreensivo que vai se ampliando à medida que damos voltas com outras pessoas através da linguagem. Assim, “o que constitui uma autêntica associação entre as pessoas é o fato de cada um ser primeiramente uma

²⁶³ GADAMER, 2002, p. 15.

espécie de círculo de linguagem para si. Só então esses círculos se tocam e vão fundindo-se cada vez mais”.²⁶⁴ Por uma série de fatores sociais, econômicos e também de nossa tradição, as crianças dependem em grande parte das pessoas adultas para que aconteça uma fusão dos seus círculos de linguagem com o das pessoas adultas. Entendo que, particularmente no caso da teologia, ainda está muito presente a concepção de que é preciso *instruir, transmitir*, quase que *inculcar* nas crianças os preceitos teológicos que fundam nossa fé. Valeria a pena, nesse sentido, fazer um estudo sobre os objetivos constantes nos materiais didáticos elaborados para a educação das crianças.

Aqui cabe contraponto com as reflexões de Hannah Arendt, quando em sua obra *A crise na educação* ela fala sobre o mundo como sendo sempre velho para quem chega – no caso, as crianças. Por isso, é responsabilidade dos adultos mostrar este mundo a quem chega. Mostrar, no entanto, é diferente de inculcar, como mencionei acima. Mostrar ainda não é interpretar, nem fazer compreender. Mostrar está mais próximo de expor para que outra pessoa veja e tire suas conclusões. As crianças é que chegarão às suas conclusões a partir do que mostramos a elas. A natalidade é a renovação da esperança, da compreensão, a revigoração do círculo de compreensão.²⁶⁵

Para explicar o processo que ocorre quando procuramos compreender um texto, Gadamer sugere que há um constante movimento entre o todo e cada parte constitutiva do texto. E o ato de compreender pressupõe “compreender o todo a partir do individual e o individual a partir do todo”.²⁶⁶ Gadamer lembra que essa regra hermenêutica foi trazida da antiga retórica. Ele explica da seguinte forma a relação entre o todo e a parte:

O movimento da compreensão vai constantemente do todo para a parte e desta para o todo. A tarefa é ir ampliando a unidade do sentido compreendido em círculos concêntricos. O critério correspondente para a justeza da compreensão é sempre a concordância de cada particularidade com o todo.²⁶⁷

Realizar esse exercício a partir das falas das crianças requer, talvez, o que exercitei em minha pesquisa, ou seja, gravar as conversas, transcrevê-las, para depois analisar as partes e o todo. A outra possibilidade, também exercitada em

²⁶⁴ GADAMER, 2002, p. 269.

²⁶⁵ ARENDT, Hannah. *A crise na educação*. In: *Entre o passado e futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1972. p. 221-247.

²⁶⁶ GADAMER, 2003, p. 385.

²⁶⁷ GADAMER, 2003, p. 386.

minha pesquisa, é deixar que as crianças escrevam o que pensam, elaborem suas perguntas, respondam-nas elas mesmas, não como *exercício de fixação* ou *prova do que apreenderam*, mas como processo de reflexão autônoma e legítima a partir da leitura do texto bíblico ou da audição da história através de uma narração.

Ao reler e analisar os textos produzidos, encontraremos afirmações que nos parecerão familiares e, talvez, óbvias. Mas uma leitura mais atenta, mais questionadora, poderá evocar nuances escondidas na familiaridade aparente. Essa é outra característica do círculo da compreensão proposto por Gadamer. “Existe realmente uma polaridade entre familiaridade e estranheza, e nela se baseia a tarefa da hermenêutica.”²⁶⁸ Quando conversamos com crianças, tal polaridade também precisa estar presente em nossa tentativa de compreensão do que é dito por elas. Caso contrário, corremos o risco de ouvi-las como se tudo o que é dito fosse familiar, comum no vocabulário e na forma de expressão infantil. E mais, justificável ou fundamentado nas características do desenvolvimento infantil em que tais crianças se encontram. Penso ser esse um risco que se corre nos estudos do desenvolvimento infantil, onde as crianças são *avaliadas* ou *estudadas* a partir de critérios elaborados por pessoas adultas. Certamente tais estudos contribuíram e ainda contribuem muito para compreendermos o processo de reflexão desenvolvido pelas crianças nas suas diferentes faixas etárias. Mas parece que despertamos para outra possibilidade, a de nos colocarmos ao lado das crianças para uma conversa aberta sobre diferentes temas, entre eles também temas relacionados à fé. Nesse caso, o elemento da estranheza pode revelar posicionamentos muito originais e pertinentes.

Revelará, como eu mesmo experimentei em minha pesquisa, ênfases e reflexões novas, que condizem com os anseios, expectativas e experiências, o mundo da vida das crianças, enfim. Gadamer entende que esta também é uma característica do círculo da compreensão. O texto é dinâmico, e “cada época deve compreender a seu modo um texto transmitido, pois o texto forma parte do todo da tradição na qual cada época tem um interesse objetivo e onde também ela procura compreender a si mesma.”²⁶⁹ Essa característica da hermenêutica apontada por Gadamer pode ser verificada em vários momentos da pesquisa de campo que realizei. De forma mais contundente, ela se manifesta quando as crianças

²⁶⁸ GADAMER, 2003, p. 391.

²⁶⁹ GADAMER, 2003, p. 392.

complementaram o seguinte enunciado: *O reino de Deus é como....* Conforme veremos no capítulo 4, as ênfases ali apresentadas mostram crianças preocupadas com a questão da desigualdade social, da violência, do descaso com a natureza. Isso indica que ouvir abertamente as crianças em suas conversas com pessoas adultas pode evidenciar o que essa geração compreende sobre o texto bíblico estudado, quais os seus interesses teológicos e como as crianças compreendem a si mesmas em questões relacionadas à fé a partir da época que elas estão experimentando diariamente.

Ainda falando sobre as características do círculo hermenêutico, Gadamer lembra que o mesmo não está relacionado com uma metodologia que poderia nos levar a uma verdade definitiva. O círculo é, antes, a forma como cada ser compreende o mundo ao seu redor, sempre em diálogo com um texto, com outras pessoas ou com ambos. “O círculo da compreensão não é, portanto, de modo algum, um círculo ‘metodológico’; ele descreve antes um momento estrutural ontológico da compreensão.”²⁷⁰ Se seguirmos as orientações da hermenêutica filosófica de Gadamer para pensar uma teologia *das* ou *com* crianças, nossa preocupação primeira deveria ser criar espaços e tempos em que tais círculos de compreensão possam se fortalecer no seio da comunidade de fé. Isso abrange tanto a fusão dos diferentes círculos individualmente pensantes quanto o círculo enquanto perspectiva que abrange o todo e suas partes, a familiaridade e a estranheza ou a emergência de novas perspectivas teológicas, tenras e vívidas, na vida de quem dá seus primeiros e importantes passos na fé. Esse seria, na minha opinião, um círculo virtuoso importante na reflexão teológica da comunidade e quebraria em parte o atual círculo vicioso no qual as pessoas adultas sabem tudo e transmitem seu saber às crianças, que não sabem nada e só absorvem o saber já produzido. O círculo da compreensão de Gadamer coloca adultos e crianças na perspectiva de seres em constante compreensão, possível somente através da linguagem exercitada na conversação.

A compreensão, portanto, envolve uma série de fatores que se encadeiam de forma circular, num constante movimento de ir e vir, avançar e retroceder, olhar para frente, mas também para trás. O círculo descreve, assim, “a compreensão como jogo no qual se dá o intercâmbio entre o movimento da tradição e o movimento

²⁷⁰ GADAMER, 2003, p. 389.

do intérprete.”²⁷¹ O próprio intercâmbio é um movimento de mão dupla. Intercâmbio pressupõe ir ao encontro do outro para descobrir com ele modos diferentes de entender e compreender o mundo. E nesse intercâmbio, todas as partes envolvidas crescem e saem da experiência hermenêutica de forma diferente. Ou como afirmou Gadamer, “*quando se logra compreender, compreende-se de um modo diferente.*”²⁷² É importante ressaltar que também a tradição pode ser compreendida ou se compreende de um modo diferente. Se considerarmos que a tradição não é a simples defesa aguerrida do que já passou, mas “a continuação da vida moral e social em geral” e que ela “repousa sempre sobre a conscientização assumida em liberdade”,²⁷³ é possível entender que ela também se transforma e é reformulada num autêntico círculo hermenêutico. Mais ainda, isso será possível se nesse círculo estiver presente a nova geração de pessoas, sendo ouvida, considerada e principalmente valorizada. E tudo isso acontece como que num jogo, outro conceito fundamental para Gadamer, sobre o qual falarei a seguir. Antes, porém, vem a linguagem, o solo fértil e consistente sobre o qual se constitui o círculo, o jogo e, acima de tudo, a compreensão.

3.2.2 A linguagem

*MI, reclamando: A gente faz tudo individual...*²⁷⁴

A linguagem em si e relacionada com a conversação ou com o diálogo forma o fio condutor dos dois volumes de *Verdade e Método*. A compreensão só é possível através da linguagem e quando esta é colocada em prática entre duas ou mais pessoas. E a conversação através da linguagem gera também a transformação das pessoas nela envolvidas. Porque “estar-em-conversação significa estar-além-de-si-mesmo, pensar com o outro e voltar sobre si mesmo como outro.”²⁷⁵ Na conversa com o outro, saímos como Outro. Uma pequena alteração na escrita, mas uma grande constatação.

A reclamação de MI citada acima pode estar relacionada com essa vontade de comunicar-se com os e as colegas enquanto trabalham sobre um tema ou

²⁷¹ GADAMER, 2003, p. 388.

²⁷² GADAMER, 2003, p. 392.

²⁷³ GADAMER, 2002, p. 534.

²⁷⁴ Diário de campo, 2012, p. 11.

²⁷⁵ GADAMER, 2002, p. 428.

refletem sobre uma história bíblica. A questão aqui girava em torno de uma orientação minha (responder uma questão individualmente) e o pedido generalizado da turma era o de realizar a tarefa em duplas. Na reflexão individual, não há espaço para a troca de ideias através da linguagem, do intercâmbio de opiniões, do perguntar, responder, perguntar, argumentar, próprio da conversação. Fica a pergunta: estariam as crianças tentando me ensinar que na conversa entre pares, elas também se transformam, teologizam, sentem alegria e prazer nessa troca? Corro o risco de parecer romântico, mas o fato é que as crianças queriam conversar. No mesmo contexto, elas fizeram ainda a seguinte pergunta: “FT: Pode fazer em dupla só que cada uma escreve no seu papel a resposta?”²⁷⁶ Essa insistência em trabalhar em duplas deve estar relacionada também ao fato de que eles já haviam respondido perguntas em duplas quando conversamos sobre a parábola do filho pródigo. E é interessante observar que a última fala da gravação no vídeo daquele dia é: “Tava boa a aula, hein...”²⁷⁷ Uma das razões pelas quais a *aula* fora boa naquele dia pode ser o fato de que tinham conversado em duplas para responder as perguntas. Daí a vontade de repetir a experiência nesse encontro.

A conversação, o diálogo, têm características de um jogo, como procuro destacar a seguir. Estratégias são preparadas por todas as partes envolvidas no diálogo. Pensa-se como e quando dizer a palavra que melhor expressa a possibilidade de seguir jogando, conversando, no caso. Há que se ouvir a palavra do outro, processá-la, para, logo em seguida, rebatê-la. Gadamer chega a afirmar que “a linguagem só se dá, se forma, se amplia e atua no diálogo”.²⁷⁸ Nesse sentido, faz sentido a reclamação de MI e de toda a turma naquele dia. Eles queriam seguir jogando.

Segundo Gadamer,

a palavra e o diálogo tem em si um momento de jogo. O modo como se ousa dizer uma palavra ou bem ‘guardá-la consigo’, o modo de arrancar do outro uma palavra e dele obter uma resposta, o modo como respondemos e como cada palavra ‘comporta um espaço de jogo’ no contexto determinado em que é dita e compreendida, tudo isso aponta para uma estrutura comum entre o compreender e o jogar. A criança começa a conhecer o mundo através de jogos de linguagem. Sim, tudo que aprendemos, realiza-se em jogos de linguagem.²⁷⁹

²⁷⁶ Diário de campo, 2012, p. 11.

²⁷⁷ Diário de campo, 2012, p. 03.

²⁷⁸ GADAMER, 2002, p. 507.

²⁷⁹ GADAMER, 2002, p. 156.

Os jogos de linguagem acompanham crianças de todas as idades. Se esses jogos já acontecem na tenra idade, como sugere Gadamer, eles se intensificam a medida que o vocabulário das crianças fica mais rico e desenvolvido. Durante a pesquisa, lembro de um momento especial em que experimentei um jogo de palavras criado espontaneamente pelos alunos. Estávamos no contexto das parábolas das coisas perdidas, como veremos no quarto capítulo. Eu estava apresentando para a turma as perguntas elaboradas pelas próprias crianças. Uma das perguntas feitas foi: O que é uma pessoa pecadora? “A primeira reação foi um jogo de palavras entre pecadora e pegadora.”²⁸⁰ Não tive presença de espírito para entrar no jogo, infelizmente, pois perdi a chance de estabelecer uma relação entre as duas palavras e fazer uma reflexão mais aprofundada sobre ambas. Faço essa constatação também baseado em Gadamer, para quem “o jogo de palavras rompe [...] a unidade do discurso e exige ser compreendido numa relação de sentido reflexiva e superior.”²⁸¹ De fato, a palavra *pegadora* rompeu a unidade do discurso em torno da questão do pecado e, naturalmente, provocou risos e outras brincadeiras, particularmente entre os meninos. Caberia, no entanto, uma reflexão com as crianças: O que é uma pessoa pegadora? Uma pessoa *pegadora* é uma pessoa pecadora?

Esse episódio pode nos auxiliar a pensar até que ponto estamos preparados para reagir aos jogos de linguagem ou jogos de palavras propostos pelas crianças no contexto da educação cristã. As reações podem ser as mais variadas: ignorar e seguir adiante; repreender, dizendo que não é hora de brincadeira; parar e provocar perguntando algo a respeito; responder com outro jogo de palavras, provocando uma nova reação. Entendo que as últimas duas opções condizem mais com a proposta hermenêutica de Gadamer, que defende que a conversação é o momento de uma pessoa entrar na maneira de pensar da outra pessoa até que aconteça a verdadeira compreensão. Esse processo gera, inclusive, uma relação de confiança, indispensável para que aconteça o diálogo. “Na conversação entramos constantemente no mundo das ideias do outro, nos confiamos ao outro e ele se confia a nós. Assim, alternamos mutuamente o jogo até que tenha início o verdadeiro diálogo, o jogo de dar e receber.”²⁸² Essa relação de confiança

²⁸⁰ Diário de campo, 2012, p. 15.

²⁸¹ GADAMER, 2002, p. 410.

²⁸² GADAMER, 2002, p. 157.

responsável pelo jogo de dar e receber parece ser o grande desafio para as pessoas adultas na conversa com as crianças. As duas primeiras respostas sugeridas acima apontam para a falta de confiança das pessoas adultas quanto à autenticidade das falas das crianças. Jogar exige seriedade, mas também certa descontração, principalmente se o jogo for uma conversa ao estilo das crianças.

A confiança gerada na troca de ideias pode levar ao sentimento de pertença a um grupo de convivência ou a uma comunidade. É o que se experimenta também nas associações de diferentes tipos que existem na sociedade. Gadamer defende as associações cidadãs porque entende que “nelas se exercita a convivência humana”. E a convivência é a “palavra-chave com a qual a natureza nos tem elevado acima do mundo animal, justamente por meio da linguagem como capacidade de comunicação”.²⁸³ Durante a preparação das encenações sobre uma parábola, registrei o seguinte acontecimento:

Dois grupos precisavam decidir quem começaria. Fui conversar com o grupo só de meninos se eles gostariam de começar. O outro grupo já estava próximo para ver o que aconteceria. Depois de uma conversa entre eles, decidiram que o grupo dos meninos começaria.²⁸⁴

A situação descrita acima expressa o que Gadamer quer dizer com “exercitar a convivência humana”. A escola, assim como o espaço da comunidade eclesial, é um lugar por excelência para deixar fluir o exercício da convivência. O importante é deixar espaço nos processos de ensino-aprendizagem para que tais diálogos aconteçam.

No que se refere à teologia com crianças, poderíamos falar aqui do fortalecimento da convivência em torno de questões de fé, incluindo as crianças nessa convivência. Isso exige outra postura por parte das pessoas adultas. Suspeito que, enquanto pessoas adultas, muitas vezes nos postamos sobre um pedestal de conhecimento teológico e não conseguimos descer dele para expor nossas dúvidas, nossas perguntas na companhia das crianças, conversando com elas sobre tais questões. Parece que a responsabilidade de *transmitir* os conteúdos da fé para as novas gerações nos fez assumir uma postura desigual em relação às crianças,

²⁸³ De modo que soy un gran defensor del fomento de todas las asociaciones ciudadanas porque en ellas se ejercita la convivencia humana. Esta convivencia es, en efecto, la palabra clave con la cual la naturaleza nos ha elevado por encima del mundo animal, justamente por medio del lenguaje como capacidad de comunicación, y este es el punto al que quiero llegar. GADAMER, H. G.. La educación es educarse. *Revista de Santander*. Edición n. 6. 2011. p. 98. Disponível em <http://www.uis.edu.co/webUIS/es/mediosComunicacion/revistaSantander/revista6/nuevasCorrientesIntelectuales.pdf>. Acesso em 20/05/2013.

²⁸⁴ Diário de campo, 2012, p. 24.

desigualdade que está presente também no âmbito escolar. E tal postura, como afirma Gadamer, impossibilita qualquer consenso. Nas suas palavras,

o modelo fundamental de todo consenso é o diálogo, a conversa. Sabe-se que uma conversa não é possível, se uma das partes crê absolutamente estar numa posição superior em relação à outra, algo como se afirmasse possuir um conhecimento prévio dos preconceitos a que o outro se atém. [...] Em princípio, um consenso dialógico torna-se impossível quando um dos interlocutores do diálogo não se libera realmente para a conversa.²⁸⁵

A fala, essa maravilhosa ferramenta que pessoas humanas adquirem desde muito cedo ainda, nos dá o poder de expressar ou expor para nossos semelhantes tudo o que formulamos internamente. “Poder falar significa: poder tornar visível, pela sua fala, algo ausente, de tal modo que também um outro possa vê-lo. O homem pode comunicar tudo o que pensa.”²⁸⁶ A fala não é uma exclusividade de pessoas adultas; crianças também já sabem tornar compreensível através da fala o que elas pensam e sentem. Nesse sentido, estão dadas as condições para que reflitam conosco sobre questões teológicas também. O que nos separa é o desejo, ausente mais entre as pessoas adultas do que entre as crianças, de iniciar uma conversa sincera sobre as diferentes questões que fazem parte do nosso ser gente, independente da idade que temos.

Conversar também é uma estratégia de aprendizagem mútua. A respeito dessa aprendizagem, Hermann destaca a conferência já citada acima e que Gadamer proferiu na Alemanha, em 1999, “intitulada *Erziehung ist sich erziehen* [Educação é educar-se]”, na qual “Gadamer afirma que ‘só através do diálogo é possível aprender’ [...], revelando uma compreensão hermenêutica do processo de educar que se realiza através da linguagem”²⁸⁷. É interessante observar que o título da conferência destaca uma perspectiva individual de educação – *educar-se* significa educar a si mesmo. De fato, a linguagem está relacionada também ao indivíduo²⁸⁸, mas ela é também, e fundamentalmente, coletiva, comunitária. “Falar significa falar a alguém. A palavra quer ser palavra que vai ao encontro de alguém. [...] Nesse sentido, o falar não pertence à esfera do eu, mas a esfera do nós.”²⁸⁹ Nos cultos e reuniões na comunidade, cantamos muitas vezes: “palavra é uma ponte

²⁸⁵ GADAMER, 2002, p. 141.

²⁸⁶ GADAMER, 2002, p. 173

²⁸⁷ HERMANN, 2002, p. 10.

²⁸⁸ Em *Verdade e Método II*, Gadamer afirma: “E se há algo que caracteriza bem nosso pensar humano, é justamente esse diálogo infinito com nós mesmos, que não leva a nada definitivo.” GADAMER, 2002, p. 235.

²⁸⁹ GADAMER, 2002. p. 179.

onde o amor vai e vem.”²⁹⁰ A fala é uma ponte que pode também estreitar experiências teológicas entre diferentes gerações.

Humberto Maturana também trata da questão do conversar como constitutivo do ser humano em relação consigo mesmo e com os outros seres humanos. Ele define o *conversar* a partir da etimologia da palavra. “A palavra *conversar* vem da união de duas raízes: *cum*, que quer dizer ‘com’, e *versare* que quer dizer ‘dar voltas com’ o outro.”²⁹¹ O biólogo chileno diferencia o conversar da reflexão, sendo esta capaz de transformar nosso modo de ser e de agir no mundo. Para ele, “como seres humanos somos o que somos no conversar, mas na reflexão podemos mudar nosso conversar e nosso ser. Essa é nossa liberdade, e nossa liberdade pertence ao nosso ser psíquico e espiritual.”²⁹² Temos a liberdade, como pessoas adultas, de conversar com as crianças, ir além da preocupação com a *transmissão* de conhecimentos e saberes, entrar na conversação com a mesma liberdade e abertura como elas entram em conversa conosco.

Voltando às reflexões de Gadamer, ele critica a modernidade que parece identificar conversa com controvérsia ou então com a simples junção de opiniões. “A verdadeira realidade da comunicação humana é o fato de o diálogo não ser nem a contraposição de um contra a opinião do outro e nem o aditamento ou soma de uma opinião à outra. O diálogo transforma a ambos.”²⁹³ Experimentei essa transformação de maneira mais intensa durante minha pesquisa quando conversei com grupos de três crianças sobre duas parábolas. Aquelas conversas me fizeram olhar para as duas parábolas com outras perspectivas, como pretendo demonstrar no quarto capítulo. De fato, o resultado das conversas não foi nem a soma das nossas opiniões nem a derrota ou vitória de uma ou outra. Sei que eu saí pensando muito a respeito das parábolas que eu já havia lido e estudado várias vezes.

Se o falar, o conversar envolve duas ou mais pessoas, podendo transformar a ambas, a metodologia que, segundo Gadamer, sustenta esse falar coletivo é a da pergunta e da resposta. Grondin descreve esse pressuposto de Gadamer da seguinte forma:

²⁹⁰ IECLB. *Hinos do Povo de Deus 2*. São Leopoldo: Sinodal, 2001. n. 415.

²⁹¹ MATURANA, Humberto. (MAGRO, C.; GRACIANO, M; VAZ, N. Orgs.) *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: UFMG, 1999. p. 167.

²⁹² MATURANA, 1999, p. 121.

²⁹³ GADAMER, 2002, p. 221.

Contra o primado da lógica locucional, que entende a compreensão como poder de disposição, e falha nisso, desenvolve Gadamer a sua lógica hermenêutica da pergunta e da resposta, a qual entende compreensão como participação, como participação num significado, numa tradição, enfim numa conversação. Nesse diálogo não existe 'nenhum' enunciado afirmativo, porém perguntas e respostas, as quais, por sua vez, despertam novas interrogações.²⁹⁴

Penso que esse pressuposto – não deixa de ser uma metodologia – de Gadamer sobre a compreensão a partir de perguntas e de respostas, que geram novas perguntas, sempre conscientes de nossa situação histórico-efetual – que ele chamou de conversação – é fundamental na construção de uma teologia com crianças. Uma tal conversação significa que as pessoas nela envolvidas estão abertas a compreender na interação umas com as outras. Arrisco dizer que as crianças, de um modo geral, sempre vêm abertas a aprender num diálogo, porque sentem que têm muito a aprender – e de fato aprendem – na interação com as pessoas adultas. O contrário é que parece mais difícil: que as pessoas adultas admitam que possam aprender numa conversação com crianças. Daria para dizer que os adultos falam mais a partir de enunciados – fechados e acabados, afirmativos – e menos a partir de perguntas e questionamentos, típico do modo de ser das crianças. Receber o reino de Deus como uma criança, como nos exorta Jesus em Marcos 10.14, pode estar relacionado também com esse desejo de perguntar mais que responder, de assumir a postura de quem pode aprender sempre.

Essa concepção de conversa é essencial para se pensar uma teologia da criança no sentido de que ela possa participar ativamente da reflexão teológica na comunidade. Levar essa concepção às últimas consequências significa ultrapassar o preconceito sobre a incapacidade da criança de refletir sobre questões de fé e colocá-la não no centro (como faz o *Child Theology Movement*), mas no mínimo lado a lado com as pessoas de outras faixas etárias.

Ainda sobre o aspecto da forma enrijecida como se pode entrar num diálogo, citado acima, Gadamer afirma que, em cada diálogo, “vige um espírito, bom ou mau, espírito de enrijecimento e paralização ou um espírito de comunicação e intercâmbio fluente entre eu e tu.”²⁹⁵ Há que se perguntar com que espírito nós nos dirigimos às crianças quando vamos conversar com elas. É um espírito bom ou mau? Quiçá seja um exercício importante ir com um espírito de comunicação e intercâmbio fluente

²⁹⁴ GRONDIN, 2009, p. 198.

²⁹⁵ GADAMER, 2002, p. 179-180.

entre eu, como pessoa adulta, e tu, criança aberta e pronta para dialogar. Benito di Paula, numa de suas canções, diz: “E eu, criança presa em brinquedos de trapaça, quase sem histórias pra contar. Você criança tão liberta, me tire dessa peça e assim ter histórias pra contar.”²⁹⁶ Quem nos tornamos quando *adultecemos*: crianças presas em brinquedos de trapaça, que quase não têm mais histórias para contar? Ser uma pessoa liberta, segundo o poeta e segundo Gadamer, nos possibilita ter histórias para contar. E o que é contar histórias senão a arte de conversar; de falar e de ouvir; de abrir-se para o outro através do ouvir, mas também através do falar? Tratando desta mesma temática, Gadamer compara a arte de dialogar com um jogo, no qual os jogadores entram a fundo. E nisso tudo, “o determinante é a lei da coisa que está em questão (*Sache*) no diálogo, que prova a fala e a réplica e acaba conjugando a ambas. Assim, quando se dá o diálogo, sentimo-nos plenos.”²⁹⁷ Por vezes, talvez estejamos desperdiçando a oportunidade de nos sentir mais plenos no diálogo sobre Deus com as crianças.

Estamos ainda refletindo sobre a questão da pergunta e da resposta como parte da conversação. Em *Verdade e Método I*, tratando da questão do preconceito, Gadamer faz menção ao ato de perguntar, afirmando que “a essência da *pergunta* é abrir e manter abertas possibilidades.”²⁹⁸ Suspende o preconceito significa abrir-se ao ato de perguntar. Lembro do meu enteado Henrique na fase das perguntas do por quê. Penso que dois elementos o instigavam a perguntar: primeiro, ele obtinha respostas objetivas e honestas às perguntas que fazia, o que significava também, às vezes, ouvir um *não sei*. O segundo fator é que ele estava sempre aberto a novas informações, novas aprendizagens.

A pergunta faz parte da educação cristã de uma forma esquizofrênica hoje. Tomemos como exemplo os dez mandamentos conforme o catecismo menor de Lutero. Perguntamos *o que significa isto?* e esperamos que as crianças respondam exatamente o que Lutero escreveu a respeito há mais de 500 anos. Há que se imaginar que diálogo teológico autêntico poderia surgir se perguntássemos abertamente – no sentido de ter abertura para descobrir em conjunto, inclusive lendo o que Lutero escreveu há 500 anos – o que significa cada mandamento para a

²⁹⁶ PAULA, Benito di; BRANDÃO, Márcio. Amigo do sol amigo da lua. Intérprete: Benito di Paula. In: Benito di Paula Perfil. Direção artística: Aramis Barros. Rio de Janeiro: Som Livre. 1 disco sonoro. Faixa 9 (3 min 43 s).

²⁹⁷ GADAMER, 2002, p. 180.

²⁹⁸ GADAMER, 2003, p. 396.

nossa vida, para a nossa realidade, para a visão de mundo que as próprias crianças têm sobre a realidade na qual elas vivem e da qual elas fazem parte.

Voltando à temática das histórias que temos para contar, cabe destacar que Gadamer trata dessa temática nesse mesmo capítulo. “A linguagem se torna acessível pelo ouvir e isso ocorre na tradição oral, quando o ouvinte pode escutar os mitos, as lendas, as narrativas.”²⁹⁹ Considerando que a fé cristã é essencialmente oral, conforme lemos em Romanos 10.17³⁰⁰, essa temática é fundamental, principalmente, quando se trata de uma teologia com crianças. As narrativas bíblicas, por exemplo, devem fazer parte desse fazer teológico. É a partir delas, aliás, que vamos *teologizar* com as crianças – no sentido de dialogar sobre teologia, como já mencionei acima –; as narrativas bíblicas são a base da teologia, independentemente de idade ou de qualquer outra classificação que queiramos pensar. Vale citar também a passagem bíblica do contexto da revelação das leis e dos mandamentos. Depois de prescrever todos os mandamentos, Deus exorta o povo: “No futuro os seus filhos perguntarão: ‘Por que foi que o Senhor, nosso Deus, nos deu estes mandamentos e estas leis?’ Aí vocês responderão: ‘Nós éramos escravos do rei do Egito, mas o Senhor, com o seu grande poder, nos tirou de lá’.”³⁰¹ A resposta dada aos filhos não é um tratado teológico, com explicações profundas e palavras complicadas, mas é a narração dos fatos que marcaram a relação de amor e de libertação de Deus com seu povo. Aqui se explicita “a dimensão narrativa como princípio educativo”, destacada por Remí Klein ao tratar do “papel da história no Antigo Testamento”.³⁰²

No texto citado acima, Klein aponta “a narração de histórias bíblicas como um princípio pedagógico, teológico e metodológico por excelência na Educação Cristã com crianças”.³⁰³ Como veremos no quarto capítulo, também para se pensar a teologia *das e com* crianças, a narração de histórias bíblicas tem uma função importante. Conforme exemplo de Deuteronômio, citado no parágrafo anterior, a narração da história do Deus que liberta seu povo da escravidão fundamenta o seguimento dos mandamentos que garantem a vida em liberdade.

²⁹⁹ HERMANN, 2002, p. 71.

³⁰⁰ Portanto, a fé vem por ouvir a mensagem, e a mensagem vem por meio da pregação a respeito de Cristo. (Conforme Bíblia na Linguagem de Hoje).

³⁰¹ Deuteronômio 6.20-21, conforme Bíblia na Linguagem de Hoje.

³⁰² KLEIN, 2011a, p. 41.

³⁰³ KLEIN, 2011a, p. 43.

Ainda sobre o aspecto da narração de histórias bíblicas, penso ser relevante compartilhar uma experiência que tive com o Henrique quando ele tinha aproximadamente oito anos. A questão gira em torno da criatividade – e também da liberdade e inventividade – que podemos ter ao tratar das narrativas bíblicas. Lembro que, numa noite, perguntei se ele gostaria de ouvir uma história de Jesus. Já havia contado histórias bíblicas e, muitas vezes, as introduzia com esta expressão: histórias de Jesus. Quando ele me respondeu que não queria ouvir uma história de Jesus, criei uma história com o título *Os 100 carros do senhor Gilmar*, que estava baseada na parábola da ovelha perdida (Lucas 15.1-7). Minha opção por carros estava relacionada com o fato de que, na época, o Henrique tinha um grande interesse por carros, e eu sabia que ele iria gostar de ouvir uma história com carros. Segundo Klein, “a história é assimilada de acordo com o desenvolvimento da criança e de acordo com a ‘sua’ história”.³⁰⁴ Henrique, de fato, gostou e, a partir dessa história, contei várias parábolas de Jesus, sempre envolvendo o senhor Gilmar e seus carros. Anos mais tarde, expliquei ao Henrique de onde extraí os enredos das histórias e, a cada relação feita, conversamos sobre o propósito de Jesus com aquela história.

As considerações feitas até aqui sobre a questão da linguagem em Gadamer expressam o quanto “a construção do próprio mundo continua se dando sempre e simultaneamente na linguagem, sempre que queremos dizer-nos algo uns aos outros.”³⁰⁵ A conversação, o fazer e responder perguntas, a abertura para ouvir o outro, as narrações das histórias da vida constituem o mundo no qual somos sujeitos e objetos, participantes ativos e passivos dessa rede de comunicação própria dos seres humanos. E rede é um elemento importante quando se trata de outro elemento essencial na hermenêutica filosófica de Gadamer: o jogo.

3.2.3 O jogo

*Ao anoitecer brincamos as cinco pedrinhas/ no degrau da porta da casa,
Graves como convém a um [deus] e um poeta,
Como se cada pedra fosse todo um universo
E fosse por isso um grande perigo para ela/ deixá-la cair no chão.
(Fernando Pessoa)³⁰⁶*

³⁰⁴ KLEIN, 2011a, p. 52.

³⁰⁵ GADAMER, 2002, p. 269.

³⁰⁶ PESSOA, Fernando. *Poemas escolhidos*. Frederico Barbosa (Sel. e org.) São Paulo: Klick e Jornal o Estado de São Paulo, 1997. Coleção Ler é aprender. p. 24-25.

A seriedade, o movimento e o envolvimento descritos por Gadamer como constituintes do jogo estão presentes nesse extrato do poema de Fernando Pessoa. Poema, aliás, que mereceria ser motivo para uma conversa sobre teologia com crianças. Nele, o menino Fernando brinca em seus sonhos com o próprio menino Jesus. Num poema que conta as aventuras de dois meninos, não poderia faltar a brincadeira, o jogo, pois são próprios das crianças, como costumamos dizer.

Jogar é deixar-se levar pelo próprio jogo, é assumir uma passividade ativa e uma atividade passiva enquanto se está jogando. O universo presente em cada pedra lançada para cima está sob a responsabilidade daquele que a jogou e ele se esmera para fazer jus a essa responsabilidade. A pedra não pode cair, pois há um grande perigo nessa queda ao chão. Arriscaria dizer que, na hermenêutica filosófica de Gadamer, a palavra não pode cair no vazio, pois ela carrega dentro de si um universo de significados e representações que precisam ser preservados ou resgatados. Por isso, quem entra numa conversa, num círculo hermenêutico, entra também nesse jogo e é tomado por ele. Gadamer certamente não está pensando aqui somente nas crianças, embora não as exclua desse tipo de jogo. Quero, no entanto, destacar a pertinência do jogo na hermenêutica de Gadamer por ser o ato de jogar uma característica toda especial do mundo infantil.

O jogo é, então, outro princípio básico para a hermenêutica filosófica de Gadamer. O filósofo faz uma reflexão ampla e profunda sobre o que acontece e o que está envolvido no jogo em si. Jogo é movimento, é desprendimento, é participação intensa, entrega quase que total, mas é também submissão ou subordinação. No jogo, a subjetividade das pessoas que dele participam fica velada em função de sua participação nesse evento que parece ser maior que o conjunto das pessoas que dele participam. “*Todo jogador é um ser jogado. O atrativo do jogo, a fascinação que exerce, reside justamente no fato de que o jogo se assenhora do jogador.*”³⁰⁷ Pode-se dizer, então, que o sujeito do jogo não são as pessoas que estão jogando, mas o próprio jogo torna-se agente determinante da situação. Ou, como diria Gadamer, aquele “que entra ou está em jogo já não depende de si mesmo, mas é dominado por essa relação chamada jogo.”³⁰⁸ Logo, estamos falando de algo capaz de nos envolver de uma forma quase hipnótica, poderíamos dizer. O

³⁰⁷ GADAMER, 2003, 160.

³⁰⁸ GADAMER, 2002, p. 154.

jogo nos encanta e transforma. Quando estamos jogando, somos levados por essa energia invisível que toma conta de nós.

E o que seria essa energia que envolve e até domina todos os jogadores? Gadamer identifica como *movimento* o que faz do jogo algo tão envolvente. “O que constitui o jogo não é tanto o comportamento subjetivo de ambos, que se enfrentam, mas a formação do próprio movimento que subordina a si o comportamento dos indivíduos como numa teleologia inconsciente.”³⁰⁹ O jogo é um puro e constante movimentar-se. E ele também não tem uma intenção última, um objetivo específico para atingir. “O movimento que é jogo não possui nenhum alvo em que termine, mas renova-se em constante representação. [...] O jogo é a realização do movimento como tal.”³¹⁰ Seguindo a linha do movimento sem alvo definido, o jogo, segundo Gadamer, também não exige esforço da parte de quem joga. Nesse sentido, ele está associado ao simples prazer de agir. “Fica claro que o jogo se produz como que por si mesmo. Faz parte do jogo o fato de que o movimento não somente não tem finalidade nem intenção, mas também que não exige esforço.”³¹¹ É a ludicidade do movimento que encanta os que estão jogando.

Marcos Alexandre Alves, refletindo sobre a questão do jogo a partir de Gadamer, faz uma classificação dos jogos a partir de suas especificidades. “Os jogos humanos podem ser classificados com base em quatro características fundamentais: de competição, de imitação, de acaso e de vertigem.”³¹² Há ainda uma outra característica surgida há alguns anos e que poderia ser considerada nesse contexto, que são os jogos cooperativos. Um dos organizadores e divulgadores desses jogos é Guilherme Brown.³¹³ Considerando a temática da conversação no sentido de chegar a um acordo, tais jogos podem ser uma importante contribuição, pois as características que levaram Gadamer a colocar o jogo como princípio hermenêutico estão presentes também no jogo cooperativo.

Gadamer, inclusive, reflete sobre a questão da competição no jogo, sugerindo que ela é importante enquanto força propulsora do movimento de vaivém, constitutivo do jogo. “Na competição surge o tenso movimento do vaivém, do qual

³⁰⁹ GADAMER, 2002, p. 154.

³¹⁰ GADAMER, 2003, p. 156-157.

³¹¹ GADAMER, 2003, p. 158.

³¹² ALVES, 2011, p. 237.

³¹³ BROWN, Guillermo. *Jogos cooperativos: teoria e prática*. São Leopoldo: Sinodal, 1994.

resulta o vencedor, fazendo assim com que o conjunto seja um jogo.”³¹⁴ No jogo cooperativo, no entanto, não há um outro jogador a ser vencido, mas há um desafio a ser superado, um elemento qualquer que reage às ações dos jogadores, e é ele que sustenta o movimento de vaivém que garante a existência do jogo em si. Nesse sentido, Gadamer afirma:

Para que haja jogo não é absolutamente indispensável que outro participe efetivamente do jogo, mas é preciso que ali sempre haja um outro elemento com o qual o jogador jogue e que, de si mesmo, responda com um contralance ao lance do jogador.³¹⁵

Portanto, a questão não é derrotar alguém, mas lograr alcançar um desafio em conjunto. A essência do jogo é que ele “coloca uma tarefa ao homem que o joga”³¹⁶. Embora Gadamer faça toda a reflexão no singular, para o jogo cooperativo, o que vale é o coletivo, o conjunto. Penso ser uma reflexão interessante relacionar a ideia de jogo de Gadamer com a proposta dos jogos cooperativos.

Individual ou coletivamente, para Gadamer, participar de um jogo é algo que envolve a pessoa integralmente. Quem joga está, de fato, imerso naquilo que está fazendo e se não age assim acaba estragando o jogo. Nesse sentido, exige-se seriedade de quem está jogando. “O jogar só cumpre a finalidade que lhe é própria quando aquele que joga entra no jogo. [...] Quem não leva a sério o jogo é um desmancha-prazeres.”³¹⁷ Talvez este seja um dos elementos mais importantes na relação com as crianças: levar a sério o jogo que nos propomos a jogar com elas. A constituição lúdica – própria do ser humano, aliás, e não somente das crianças – faz com que muitos momentos se transformem em jogo para as crianças. Perceber esse sentido de jogo pode nos levar a conversas mais profícuas com as crianças. Lembro que, durante as entrevistas³¹⁸, várias vezes me senti num jogo com as crianças; um jogo de perguntas, respostas e argumentações que tinha como objetivo principal conhecer melhor o texto que estudávamos. Algo ainda mais forte aconteceu durante as encenações da parábola da grande festa, que abordarei logo em seguida.

Ainda refletindo sobre a importância do jogo e dos jogos pedagógicos na educação a partir de Gadamer, Alves chama a atenção para a valorização da metáfora no processo educativo. Segundo ele, “na educação, é importante a

³¹⁴ GADAMER, 2003, p. 159.

³¹⁵ GADAMER. 2003, p. 159.

³¹⁶ GADAMER, 2003, p. 161.

³¹⁷ GADAMER, 2003, p. 155.

³¹⁸ Conforme diário de campo, p. 37ss.

valorização da metáfora, pois ela amplia as possibilidades compreensivas, que, por sua vez, abrem espaço para a pluralidade contra o esmagamento do modelo único e seus perigos.”³¹⁹ O tema sobre como é o reino de Deus, desenvolvido com as crianças da pesquisa logo nos primeiros encontros, é um exemplo do quanto a abertura para novas metáforas pode apresentar perspectivas muito originais e gerar reflexões profundas. O tema será abordado adiante, quando descrevo minha experiência de teologizar com crianças. Por ora, a título de exemplo, cito uma metáfora sobre o reino de Deus: “O Reino de Deus é como uma bola de vidro que você joga para cima... Se você a deixa cair, ela quebra. Se você se afasta de Deus, você o perde. (MH)”³²⁰ Não sei se MH já leu o poema de Fernando Pessoa citado acima, mas, para mim, a relação é muito forte. E tal metáfora surgiu ou nasceu não no preenchimento de um questionário onde o menino teria que provar o que sabe sobre o reino de Deus, mas numa pesquisa, no jogo aberto entre eu e a turma, onde queríamos nos conhecer melhor e saber como pensamos sobre Deus.

Além da questão da metáfora, ressaltada por Alves, Gadamer entende que o jogo, em sua estrutura, pode contribuir para a reflexão teológica. A temática gira em torno da questão da compreensão como algo que, de alguma forma, age sobre o si mesmo. Ao agir sobre o si mesmo, a compreensão é muito mais um constante movimento, transformando o ser à medida que ela vai agindo sobre esse ser. Nesse sentido, a concepção gadameriana de compreensão difere da iluminista, na qual o ser se apropria da ideia quando a compreende. Gadamer entende que, “no compreender, se dá um momento de desprendimento de si mesmo que merece a atenção também da hermenêutica teológica e que deveria ser investigado sob o fio condutor da estrutura do *jogo*.”³²¹ E isso porque, quando entramos no jogo, de alguma forma, somos *dominados* ou controlados por esse movimento, essa energia que faz o jogo acontecer. “O que entra ou está em jogo já não depende de si mesmo, mas é dominado por essa relação chamada jogo.”³²² Da mesma forma, o que entra na dinâmica ou no jogo da compreensão é conduzido por ela, transformando-se na medida em que compreende. Nas palavras de Gadamer, “pode-se dizer que o si-mesmo dos indivíduos, seu comportamento e sua

³¹⁹ ALVES, 2011, p. 245.

³²⁰ Diário de campo, 2012, p. 12.

³²¹ GADAMER, 2002, p. 151.

³²² GADAMER, 2002, p. 154.

autocompreensão mergulham numa determinação superior que é o verdadeiro fator determinante”³²³.

Gadamer reconhece não ser usual tentar relacionar fé e jogo, mas sua argumentação mostra que tal conjugação é possível. Em primeiro lugar, o filósofo lembra que, “vista teologicamente a fé não constitui uma possibilidade do homem, mas um ato da misericórdia de Deus que sobrevém ao crente”³²⁴. Essa afirmação remete à clássica concepção de fé de Tillich, particularmente em sua obra *A dinâmica da fé*. “Fé é estar possuído por aquilo que nos toca incondicionalmente.”³²⁵ Essa afirmação abre o primeiro capítulo e o perpassa integralmente. Aquilo que nos toca incondicionalmente, também chamado por Tillich de “preocupação suprema”, traz consigo a exigência de dedicação total, a ameaça de exclusão de quem não aceita dedicar-se integralmente e, ao mesmo tempo, a promessa da realização perfeita. Percebo aqui uma clara relação com o jogo conforme Gadamer o descreve em sua obra. Como já vimos acima, também Gadamer fala da *fascinação* que o jogo provoca no ser humano.

Vale a pena destacar também a segunda característica da fé segundo Tillich. Para ele, a fé é um ato da pessoa inteira, engloba a pessoa integralmente, envolvendo assim a dinâmica da vida pessoal. Partindo dos estudos de psicologia da época, o autor distingue três polaridades que constituem essa dinâmica. A primeira está entre o inconsciente e o consciente. Os elementos inconscientes “estão sempre presentes e determinam em alto grau o conteúdo da fé.”³²⁶ Por outro lado, por ser a fé uma questão de liberdade, ela necessita de uma decisão consciente, do centro da pessoa. Uma outra polaridade está entre o ego e o super-ego e a terceira seria entre “função cognitiva de um lado, e sentimento e vontade do outro.”³²⁷ A totalidade da pessoa abrange e, ao mesmo tempo, transcende todas as características humanas: racionalidade e irracionalidade, capacidade de discernimento, criatividade. E, por ser um ato tão global e íntimo, que parte do centro da pessoa e a possui incondicionalmente, a fé tem um caráter extático. “‘Êxtase’

³²³ GADAMER, 2002, p. 154.

³²⁴ GADAMER, 2002, p. 155.

³²⁵ TILLICH, Paul. *A dinâmica da fé*. São Leopoldo: Sinodal, 1974. p 5.

³²⁶ TILLICH, 1974, p. 8.

³²⁷ TILLICH, 1974, p. 9.

quer dizer ‘estar fora de si’, sem deixar de ser a gente mesmo, sem sacrificar um só dos elementos reunidos no centro da pessoa.”³²⁸

Gadamer também destaca a característica extática do jogo relacionando-a com a fé. Em ambos os casos, estamos falando, segundo o filósofo, da possibilidade voluntária de elevar-se sobre si mesmo.

O conceito de jogo pode tornar-se aqui importante, uma vez que o mergulhar no jogo, em seu auto-esquecimento extático, não é experimentado como uma perda da posse de si, mas positivamente como a leve liberdade de elevar-se sobre si mesmo. Isso não se deixa apreender, de maneira unitária, como a subjetividade de um auto-esquecimento.³²⁹

Assim como no jogo, também na fé o ser humano está ciente de sua participação. E esta é, segundo Tillich, a terceira característica da fé. A fonte da fé está na capacidade do ser humano de perceber-se como parte de algo maior, infinito, cuja totalidade ele não pode alcançar através das suas experiências e dos seus sentimentos. “O homem é impelido para a fé ao se conscientizar do infinito de que faz parte, mas do qual ele não pode tomar posse como de uma propriedade.”³³⁰ A fé, enquanto preocupação incondicional, envolve um aspeto subjetivo, o que vem do íntimo da pessoa e que a leva a crer, e um aspeto objetivo, que é o objeto da fé, aquilo em que se crê. “Não existe fé sem conteúdo que a preencha, pois a fé sempre se dirige a algo determinado. Por outro lado, é impossível assimilar o conteúdo da fé a não ser por um ato de crer.”³³¹ No jogo, como já vimos, o conteúdo é o adversário a ser derrotado ou o desafio a ser alcançado. Também no jogo podemos detectar um elemento subjetivo e um objetivo.

Destaco ainda uma quarta característica da fé apontada por Tillich: o Sagrado. Reconhecer-nos finitos diante do infinito nos remete ao sagrado, à experiência do divino. O Sagrado nos atrai para si e, ao mesmo tempo, nos estremece. O ser humano sente-se atraído e fascinado pelo divino, pelo infinito, e simultaneamente estremece diante dele. O Sagrado se encontra com o ser humano através de duas forças: criadora e destruidora. E essa ambiguidade faz parte da fé. “O caráter divino se manifesta na vitória das possibilidades criadoras [...] inversamente o demoníaco representa o aspecto destruidor do sagrado.”³³² No jogo,

³²⁸ TILLICH, 1974, p. 9.

³²⁹ GADAMER, 2002, p. 155.

³³⁰ TILLICH, 1974, p. 11.

³³¹ TILLICH, 1974, p. 12.

³³² TILLICH, 1974, p. 14.

o ser humano entra sabendo que pode perder ou ganhar e que tem um adversário a derrotar.

No jogo, enquanto espetáculo, tal atração e fascínio são também muito poderosos. Penso em toda a estrutura montada em torno dos grandes nomes do esporte e que são venerados e idolatrados pela multidão de fiéis torcedores e torcedoras. Gadamer lembra que “o que acontece ao jogo como jogo quando se torna espetáculo é uma mudança total. Coloca o espectador no lugar do jogador (ator). É ele, e não o jogador (ator), para quem e em quem se joga (representa) o jogo (espetáculo)”.³³³ Aqui voltamos ao tema da mídia enquanto poder constante e perene em nossa sociedade, como já destaquei no primeiro capítulo. As crianças também são envolvidas nesse jogo fascinante e não são mais, tampouco menos, vítimas e responsáveis por esse jogo espetacular.

Penso que essas considerações sobre a dinâmica da fé de Tillich atestam a relação próxima entre fé e jogo sugerida por Gadamer. E a relação torna-se ainda maior se pensarmos a linguagem a partir do jogo. Nesse caso, a palavra, base da fé cristã, é que estabelece a relação. Para Gadamer, a linguagem, na conversação, é que permite que a compreensão aconteça. A linguagem é “o jogo em que todos participamos. Aqui ninguém tem precedência. Cada qual está ‘envolvido’ e é ‘mão’ no jogo”.³³⁴ Isso implica reconhecer que também as crianças podem ser “mão no jogo”. Se levarmos às últimas consequências a relação jogo e fé que fizemos acima, podemos incluir também as crianças nessa relação. Não há como sustentar que existe uma idade mínima para ser possuído por algo que toca incondicionalmente. A fé descrita por Tillich, assim como o jogo caracterizado por Gadamer, são constitutivos da vida das crianças também. Não por último, a linguagem é parte integrante do mundo da criança desde que ela nasce. Portanto, nada impede que suas manifestações teológicas sejam consideradas e valorizadas, pois crianças são pessoas que integram legitimamente os diálogos relacionadas à fé. Esse, no meu entender, é mais um argumento para convidar as crianças a participarem de conversas teológicas no contexto comunitário e escolar.

A forma entusiasmada como as crianças participavam de todas as atividades propostas pode ser relacionada com a reflexão que Gadamer faz sobre o estar envolvido na situação da mesma forma como nos envolvemos quando participamos

³³³ GADAMER, 2003, p. 164.

³³⁴ GADAMER, 2002, p. 283.

de um jogo. Faço, a seguir, algumas considerações sobre o jogo dramático especificamente. Isso porque um dos momentos marcantes da pesquisa com as crianças foi a realização de uma dramatização da parábola da grande ceia (Lucas 14.15-24). Como veremos no último capítulo desta tese, a própria reflexão sobre a preparação para a festa das apresentações de teatro foi um jogo onde todas as crianças se envolveram por inteiro.

Nas suas reflexões sobre nosso envolvimento enquanto jogadores, Gadamer faz referência à questão do jogo dramático entre as crianças. “No fundo, mesmo quando representam, as crianças jogam para si mesmas.”³³⁵ Percebi essa característica do jogar para si mesmas durante os ensaios e também durante a apresentação das encenações. O envolvimento foi total nesses encontros. Conforme o diário de campo, “a turma estava empolgada para realizar a tarefa. Havia novamente tumulto na sala, mas era em torno de um objetivo comum, de um desafio lançado”. Logo a seguir, eu complemento: “Os grupos estavam se organizando e todos estavam bastante envolvidos na construção das cenas. Havia tumulto, mas era de crianças se organizando e se entendendo.”³³⁶

Percebi também o envolvimento total das crianças, do qual Gadamer fala quando estamos jogando. Ali acontece uma entrega completa, um entusiasmo contagiante. Nesse sentido, há a seguinte observação em meu diário de campo:

Outra observação interessante é que os três grupos estavam ensaiando e se preparando dentro da sala de aula sem se incomodar com os outros grupos ou atrapalhar os colegas. Os grupos se entrecruzavam no ensaio das cenas, na preparação dos personagens e do cenário, tudo com muita naturalidade e sem cerimônia ou constrangimento ou mesmo atrito.³³⁷

Minha experiência como professor e também como pesquisador aponta para esta conclusão: quando conseguimos motivar as crianças, cativá-las para uma atividade lúdica e prazerosa, toda a energia, muitas vezes externada em forma de aparente algazarra e indisciplina, canaliza-se para aquela atividade de uma maneira poderosa e frutífera. A aparente desorganização, o tumulto, as conversas e as brincadeiras seguem acontecendo, mas todas confluem para um objetivo comum: a superação do desafio proposto. O prazer não está na apresentação final, mas ele já acompanha o processo de elaboração, criação, ensaio. O jogo dramático é tão

³³⁵ GADAMER, 2003, p. 163.

³³⁶ Diário de campo, 2012, p. 23.

³³⁷ Diário de campo, 2012, p. 24.

importante quanto o drama jogado no palco na hora da apresentação do resultado final.

Um outro elemento importante para Gadamer no jogo, dramático ou não, é a questão do poder que o jogo tem de explicitar o que, fora dele, pode ser encoberto ou controlado. “Na representação do jogo surge o que é. Nela será sacado e trazido à luz aquilo que, noutras ocasiões, sempre se encobre e se retrai”.³³⁸ Essa questão fica evidente quando MI, durante sua participação na encenação da grande festa, usa um termo ofensivo para caracterizar as pessoas que vivem nas ruas. Poderíamos pensar, a partir da afirmação de Gadamer, que MI trouxe à tona seu jeito, seu linguajar, sem restrições, porque estava totalmente envolvido no jogo teatral. Mas MI parece ter quebrado regras de uma *convenção coletiva* quanto ao vocabulário, ao enunciar as pessoas que deveriam ser chamadas para a festa. E, por isso, foi repreendido pelos colegas. Entendo que o menino estava levando o jogo muito a sério, mas os termos utilizados, por algum motivo (minha presença?), agrediam os e as colegas participantes. Na verdade, MI estava plenamente no jogo se considerarmos que, no jogo,

como comportamento lúdico, não desaparecem todas as referências finais ou regras, mas permanecem, por assim dizer, suspensas, pois quem joga sabe que o jogo não é mais que jogo e este só cumpre o objetivo que lhe é próprio quando o jogador se abandona totalmente no jogo.³³⁹

Senti esse abandono das crianças no jogo dramático que propus em relação à parábola da grande ceia. Como veremos no próximo capítulo e como já destaquei acima, toda a turma envolveu-se de maneira intensa nesses encontros. Isso mostra a facilidade das crianças para *entrar no jogo*, experimentá-lo e vivenciá-lo ao máximo. Arrisco dizer que, muitas vezes, foi minha falta de habilidade para entrar no jogo delas que impediu um aprofundamento maior dos textos estudados. Cito abaixo o início do encontro em que tratamos da parábola da grande ceia. Era a semana do dia das crianças, e durante todos os dias dessa semana havia brincadeiras programadas. A questão é que eu não fui avisado dessa programação. O resultado foi a discussão conforme transcrita abaixo.

A primeira reivindicação de alguns alunos foi de que hoje deveria ser só brincadeiras, pois estamos na semana da criança. Depois de quase cinco minutos de gritaria, comecei a distribuir os crachás que estavam comigo. Enquanto isso, a turma permanecia agitada e falando muito. A primeira coisa que consegui dizer para quase todo o grupo foi:

³³⁸ GADAMER, 2003, p. 167.

³³⁹ ALVES, 2011, p. 240.

– Eu não sabia, eu não sabia que vocês hoje teriam... brincadeiras. Fiquei sabendo agora. Então o sorteio da gincana vai ser na última aula.

Alguém me mostrou mais uma vez o papel onde tinha todas as orientações para aquele dia.

EU: Sim, eu sei, só que eu não recebi esse papel.

ML gritou: Greve!

MI também gritou: Greve.

FU: Não vamos estudar.

Eu: Então, gente, é o seguinte, eu gostaria apenas que vocês se concentrassem. Nós vamos hoje começar e talvez até acabar de trabalhar, de pensar e de refletir sobre outra história que eu vou contar para vocês em primeiro lugar.

Ouvi algumas reações negativas e de decepção.

Insisti: É só ouvir... Tá, é só ouvir.

MF: E a gente não precisa nem falar, nem escrever nada.

Eu: Tá, isso a gente conversa depois; primeiro só ouvir.

MF: É nossa semana de folga... é a nossa semana...

Eu: Pronto... Atenção...³⁴⁰

Esse diálogo, repleto de descontentamento por parte das crianças, só reforça a energia presente no jogo, nesse caso, no jogo dramático. Talvez fosse mais fácil iniciar o encontro dizendo que faríamos um teatro. De qualquer forma, mesmo com esse início conturbado, foi uma experiência única refletir sobre a grande festa, que se tornou uma festa em sala de aula também. Os outros encontros também pareciam mais uma festa na qual a pessoa mais deslocada, fora do jogo, era eu mesmo por não conseguir participar com a mesma intensidade dele como as crianças tentavam sugerir. Evidentemente, da minha parte, havia uma preocupação com os objetivos da pesquisa, com um cronograma que eu gostaria de cumprir. Eu estava ali, ainda relutando devido ao ideal de cumprir o cronograma ao invés de entrar, pelo menos um pouco mais, no jogo proposto para aquela semana. Em um dos textos em que Gadamer critica a consciência estética e histórica que herdamos do idealismo e suas tradições românticas, ele cita o jogo como uma possibilidade de “superar as ilusões da autoconsciência e os preconceitos do idealismo da consciência. O jogo nunca é um mero objeto, mas existe para aquele que participa dele, mesmo que seja ao modo de espectador”.³⁴¹ Talvez este seja um grande desafio no jogo, enquanto conversa teológica com as crianças: participar mais do jogo como jogador e menos como espectador ou árbitro. Superar nossas ilusões, abandonar nossos esquemas pré-fabricados e grades programáticas para entrar na festa e celebrar. No final das contas, “a festa só existe na medida em que é

³⁴⁰ Diário de campo, 2012, p. 20.

³⁴¹ GADAMER, 2002, p. 565.

celebrada. [...] Antes, celebra-se a festa porque chegou o seu dia, ela está aí.”³⁴² Quiçá cada encontro com as crianças na comunidade fosse uma festa em que reflexões teológicas fluem através da linguagem que constitui a comunidade. Como já afirmei, penso que depende menos das crianças e mais das pessoas adultas que essa festa se concretize. E para isso, ainda é preciso refletir muito sobre nossos preconceitos, também a partir de Gadamer.

3.2.4 Os preconceitos

*É muita agitação e pouca concentração e pouco interesse.*³⁴³

Já destaquei acima que Gadamer confere um novo sentido à questão dos nossos preconceitos, inserindo-os na discussão sobre nossa historicidade. Segundo Hermann, é a partir do “iluminismo que o preconceito adquire conotação negativa. Em si mesmo, quer dizer a formação de juízo antes de sua avaliação.”³⁴⁴ O preconceito é constitutivo da própria atividade hermenêutica. Nas palavras de Gadamer, “é só o reconhecimento do caráter essencialmente preconceituoso de toda compreensão que pode levar o problema hermenêutico à sua real agudeza.”³⁴⁵

Gadamer está tratando aqui da positividade do preconceito e procurando explicar como a *Aufklärung* procurou dar uma conotação negativa ao preconceito. A *Aufklärung* tenta suprimir o preconceito, impondo que haja somente juízos da razão. Entretanto, isso não é possível porque, como somos seres históricos, já formamos nossos preconceitos nos ambientes em que vivemos. Por isso, a tradição se vincula ao que somos antes mesmo da razão, da *Aufklärung*, já que somos seres na e da historicidade.

No mesmo contexto (o da jurisprudência), Gadamer relaciona o termo preconceito com prejuízo, já que, “para aquele que participa da disputa judicial, um preconceito desse tipo representa evidentemente uma redução de suas chances.”³⁴⁶ Ou seja, ele sofre prejuízo, dano e passa a ficar em desvantagem. Embora Gadamer considere essa negatividade apenas secundária, entendo que, para nossa reflexão,

³⁴² GADAMER, 2003, p. 181.

³⁴³ Um comentário meu sobre a participação das crianças nas atividades. Diário de campo, 2012, p. 33.

³⁴⁴ HERMANN, 2002, p. 45.

³⁴⁵ GADAMER, 2003, p. 360.

³⁴⁶ GADAMER, 2003, p. 360.

ela é muito pertinente. Seguindo esse raciocínio, nosso preconceito pode gerar prejuízos, danos a alguém, deixando tal pessoa em desvantagem numa relação, que já não mais será uma relação de iguais. Se pensarmos no outro como *apenas* uma criança, esse preconceito tem consequências de prejuízo para nosso interlocutor, que, de antemão, torna-se alguém com menor valor na relação.

Os dois exemplos a seguir estão relacionados à questão dos preconceitos que pessoas adultas têm em relação às crianças. Eles expressam o quanto a questão do preconceito pode vir em prejuízo às crianças. O primeiro exemplo eu já mencionei na introdução: a apresentação de Natal em que as crianças trouxeram a mensagem. *Trazer* a mensagem talvez seja a melhor designação para o que aconteceu. As crianças foram as portadoras de uma mensagem que elas mesmas tentavam compreender. As falas delas eram leituras decoradas sem uma real apropriação do sentido de tudo o que estava acontecendo. Na verdade, segundo Gadamer, nem poderíamos dizer que eram *falas* das crianças. Ele diferencia o declamar mecanicamente do falar de fato. “Declamar mecanicamente não é falar, mas alinhar fragmentos de sentido, um atrás do outro. Um exemplo claro é o das crianças que aprendem versos de memória e os ‘recitam’, para a alegria dos pais.”³⁴⁷ Portanto, nesta e em tantas outras celebrações comunitárias, programamos as crianças a alinhar fragmentos de sentido ao invés de convidá-las a conversar conosco sobre a Páscoa, a festa de Pentecostes, o Natal e assim por diante.

Outro exemplo é a oração para crianças impressa num folheto evangelístico também já citado na introdução. Nessa oração, o advérbio *apenas* adicionado à conjunção adversativa *mas* indica a concepção de criança que sustenta essa oração. Dizer que se é *apenas* uma criança representa um juízo de valor. Tem-se a ideia de que se chegará a ser pessoa de verdade, que, nesse caso, significa ser pessoa adulta. Nesse texto, predomina uma ideia de criança como ser incompleto, incapaz inclusive. Esse não é um exemplo isolado. Conheço canções com afirmações parecidas e já constatee afirmações semelhantes em matérias de telejornais.

Esses preconceitos estão enraizados em nossa maneira de pensar sobre as crianças. São frases ditas com naturalidade e, geralmente, com boas intenções. Temos aqui um longo caminho para trilhar no sentido de reverter essa imagem

³⁴⁷ GADAMER, 2002, p. 413.

preconceituosa que temos das crianças. E se concordarmos com as observações de Gadamer a esse respeito, veremos que a questão vai além de uma conscientização sobre o uso desses termos. “A experiência hermenêutica faz ver o enraizamento profundo que podem ter os preconceitos e o pouco que uma mera conscientização pode fazer para dissolver sua força.³⁴⁸”

Penso que os dois exemplos apontam para as convenções que norteiam nossa sociedade, e nosso desafio é ir além dessas convenções. A esse respeito, diz Gadamer:

O fato de nos movermos no mundo da linguagem, de estarmos inseridos em nosso mundo através da experiência pré-formada pela linguagem não restringe nossa possibilidade crítica. Ao contrário. Abre-se para nós a possibilidade de ultrapassar nossas convenções e todas as nossas experiências pré-esquematizadas, dialogando com outras pessoas, pessoas que pensam diferente, aceitando um novo exame crítico e novas experiências.³⁴⁹

Conversar com outras pessoas inclui conversar com as crianças também. E nessa conversa, cabe reconhecer os preconceitos das crianças em sua historicidade, pois também elas já estão envoltas em um contexto histórico e linguístico que forma o seu modo de pensar, falar e agir. A posição relativista de Gadamer, na qual “pensamento e razão são sempre determinados pela história e pela comunidade linguística”³⁵⁰, auxiliam nessa compreensão. Penso nas análises que se faz sobre desenhos de crianças representando um Deus antropomórfico, por exemplo. A questão é: como iriam elas expressar Deus de outra forma se cresceram num ambiente que as induziu a pensar Deus dessa maneira? Uma conversa aberta e honesta poderia levá-las a criar outras imagens de Deus, independentemente de suas características intelectuais e psicológicas.

Mas os preconceitos não vêm necessariamente sempre em prejuízo a alguém. Eles são, sim, parte constitutiva da nossa capacidade de compreensão. Gadamer defende que não existe compreensão sem essa capacidade prévia de entender o que está sendo lido ou ouvido. Para Gadamer,

a reflexão hermenêutica teve que elaborar assim uma teoria dos preconceitos que, sem menosprezar o sentido de crítica de todos os preconceitos que ameaçam o conhecimento, faz justiça ao sentido produtivo da compreensão prévia, que é premissa de toda compreensão.³⁵¹

³⁴⁸ GADAMER, 2002, p. 140.

³⁴⁹ GADAMER, 2002, p. 239.

³⁵⁰ HERMANN, 2002, p. 41.

³⁵¹ GADAMER, 2002, p. 505.

Reconhecer nossa historicidade e nossos preconceitos ao ouvir e interpretar as falas das crianças é um passo importante para uma compreensão mais profunda das falas teológicas das crianças. Isso, naturalmente, para procurar entender da melhor forma possível o que elas dizem e expressam através da escrita e do desenho. Gadamer insiste na questão de que nossos preconceitos devem entrar em jogo se quisermos interpretar de maneira mais coerente um texto ou uma fala. Para ele, “uma hermenêutica filosófica haverá de concluir que o compreender só é possível quando aquele que compreende coloca em jogo seus próprios preconceitos”.³⁵²

Entendo que experienciei momentos de conversa aberta e honesta durante minha pesquisa de campo. De maneiras diferentes, às vezes até sem perceber, fui interpelado por elas em relação ao que eu imaginava saber ou conhecer. E ao ser questionado pelas crianças, passei a exercitar outras possibilidades de interpretação dos textos, chegando a conclusões diferentes sobre os mesmos. Essa constatação vai ao encontro do que Gadamer entende por compreensão, quando afirma que ela “começa onde algo nos interpela. Esta é a condição hermenêutica suprema. Sabemos agora o que isso exige: suspender por completo os próprios preconceitos.”³⁵³ Essa completa suspensão dos preconceitos é o grande desafio no encontro com as crianças. Quando conseguimos realizar esse exercício, chegamos a reflexões e conclusões que vão ampliando nosso horizonte e, certamente, também o horizonte das crianças envolvidas na conversa. Nesse sentido, a fusão de horizontes é também uma ampliação dos mesmos. Ao dar voltas com alguém através das palavras, todos vão além de onde estão.

Ir além de onde se está tem a ver com distância. O último aspecto que pretendo destacar das reflexões de Gadamer sobre uma hermenêutica para teologizar com as crianças é a função hermenêutica da distância. Já citei acima as dificuldades que tive para me comunicar com o grupo em vários momentos. Como exemplo, cito o extrato abaixo do meu diário de bordo. Ele é a transcrição de uma gravação que fiz ao celular enquanto voltava para casa logo após o encontro com as crianças em que lemos, em roda, a parábola dos trabalhadores na vinha.

Foi muito complicado; eles estavam superagitados. Fiz a roda, como havia planejado; cheguei um pouco atrasado dessa vez. Fazer a turma sentar em roda é bastante complicado. Algumas crianças até querem participar, mas é

³⁵² GADAMER, 2002, p. 132.

³⁵³ GADAMER, 2003, p. 395-396.

sempre muito agito. É preciso ter muita paciência até que finalmente todos e todas resolvem sentar e iniciar a atividade. O que existe sempre é uma vontade muito grande de se agitar e de ficar fazendo brincadeiras.³⁵⁴

O texto expressa minha desolação e decepção com o encontro. Saí muitas vezes assim e, durante algum tempo, estive preocupado em como extrair reflexões teológicas daqueles encontros. Essa impressão imediata, no entanto, se desfez quando, depois de algum tempo, comecei a reler o que as crianças escreveram e transcrever as gravações dos vídeos. Ali, com a devida distância (temporal e física), comecei a perceber a riqueza presente nas falas, nos desenhos, nos gestos e, também, nas brincadeiras que as crianças faziam.

Gadamer defende que a distância temporal, embora não apenas ela, é capaz de “superar conotações falsas e aplicações destrutivas”. Logo em seguida, ele complementa: “Permanece correto que onde entra em jogo a distância temporal, esta garante um auxílio crítico especial, porque é só então que saltam à vista as modificações e que as diferenças podem ser observadas.”³⁵⁵ No quarto capítulo, será apresentado o resultado da função hermenêutica da distância ao evidenciar que, nos (des)enredos e tramas daquelas tardes de segunda-feira, houve crescimento mútuo, convivência, experiências enriquecedoras e, o mais importante, reflexão teológica. E tudo porque havia, de ambas as partes, embora nem sempre de forma tranquila, disponibilidade e abertura para a conversa, para o diálogo, para o jogo que nós havíamos concordado jogar. Convido a experimentar um pouco da teologia *das e com* as crianças a partir da minha experiência.

³⁵⁴ Diário de campo, 2012, p. 33.

³⁵⁵ GADAMER, 2002, p. 16.

4 TEOLOGIZANDO COM CRIANÇAS

Depois desse embasamento teórico a partir de diferentes áreas, no quarto e último capítulo apresento reflexões teológicas provenientes dos encontros que realizei com o grupo de alunos na pesquisa de campo. Durante o segundo semestre de 2012, refleti sobre seis parábolas com o grupo e também sobre a pergunta “O que é o reino de Deus?”. Em cada uma das parábolas, há aspectos que merecem ser destacados e que apontam perspectivas teológicas desse grupo de crianças, durante um semestre de convivência. Faço também algumas considerações sobre questões metodológicas, já que cada parábola foi abordada de uma forma diferente.

O que eu faço a seguir não é uma interpretação do que as crianças pensaram, embora, às vezes, eu também lance mão desse recurso. Tampouco pretendo mostrar o que as crianças *entenderam* das histórias que estudamos. As análises também se distanciam de uma perspectiva psicopedagógica destinada a *classificar* o nível de desenvolvimento racional, teológico ou emocional das crianças envolvidas na pesquisa. Antes, o que apresento aqui é um exercício hermenêutico no sentido de eu me apropriar das reflexões de outra pessoa e crescer pessoalmente nessa reflexão. Trata-se de uma tentativa de “*fusão de horizontes que se deu na compreensão*” e que “*é o genuíno desempenho e produção da linguagem*”.³⁵⁶ O que cada criança expressou nos encontros, sempre numa interação de linguagem comigo e com os e as demais colegas, é agora redimensionado por mim, numa reflexão hermenêutica própria que me auxilia a refletir teologicamente.

Entendo que este seja o objetivo de quem está em diálogo ou participa de uma conversa: a partir das reflexões da outra pessoa, rever seus conceitos, suas posições, sua teologia e chegar a novas conclusões, novas descobertas. Nesse sentido, o que segue são reflexões teológicas suscitadas por outras reflexões teológicas. Pretendo, assim, demonstrar o quanto podemos crescer teologicamente ouvindo e considerando de maneira consequente a opinião das crianças sobre questões relacionadas à teologia. As reflexões aqui apresentadas também servirão de base para elaborar minhas próprias conclusões sobre a teologia das crianças, sintetizando o que a pesquisa de campo tem a contribuir para a formulação desse conceito em nosso contexto.

³⁵⁶ GADAMER, 2003, p. 492.

A análise será feita seguindo basicamente a sequência de textos bíblicos estudados em sala de aula, com exceção da pergunta sobre o reino de Deus, que aconteceu após o estudo da parábola do bom samaritano. De todos os encontros experienciados, selecionei alguns comentários ou respostas das crianças e, a partir da colaboração delas, faço as minhas observações. Quando considerei oportuno, acrescentei também informações sobre o contexto familiar das crianças, conforme o questionário que elas preencheram no início da pesquisa.³⁵⁷

4.1 O reino de Deus é como...

Partindo da afirmação presente em muitas parábolas de Jesus, pedi que as crianças completassem o enunciado acima. Para contribuir com a reflexão, conversei com elas sobre o que são as parábolas. Também lemos, em conjunto, o texto bíblico de Isaías 32.15-18. Outra motivação para refletir sobre o reino de Deus foi a carta que Lutero escreveu ao seu filho Joãozinho. Com base nesses dois textos, cada criança se expressou por escrito, completando a frase “o reino de Deus é como...”.

Antes de escrever, porém, pedi que algumas crianças se manifestassem falando sobre o que é o reino de Deus para elas. Uma menina, FB, logo levantou a mão para responder. Ela teve que repetir sua ideia porque, na primeira vez, poucos colegas a escutaram. Na segunda vez, FB disse: “O reino de Deus é: onde as calçadas são de ouro, não tem pessoas más, é tudo a vontade de Deus e... as pessoas todas se ajudam.”³⁵⁸

É interessante observar que o primeiro elemento refere-se a uma questão material, as calçadas de ouro. Pode-se observar aqui uma preocupação com o aspecto da beleza de um lugar sagrado. Calçada é lugar público de passeio, de caminhada. FB entende que caminhar sobre o ouro é sinal de bem estar, sinal de riqueza para todas as pessoas. E sua caminhada é tranquila e segura, porque “não tem pessoas más, é tudo a vontade de Deus.” Poderíamos fazer aqui uma associação com a parábola da grande ceia, na qual as pessoas se encontram numa festa importante onde tudo é preparado com muito cuidado e capricho. Essa parábola será objeto de estudo adiante.

³⁵⁷ Conforme tabela constante no diário de campo, 2012, p. 07.

³⁵⁸ Diário de campo, 2012, p. 10.

O outro aspecto importante diz respeito às relações interpessoais. Destoando do mundo individualista em que ela vive, FB entende que, fazendo a vontade de Deus, “todas [as pessoas] se ajudam”. A referência aqui poderia ser a parábola do bom samaritano. Quando estudamos essa parábola com o grupo, o verbo *ajudar* foi bastante citado. Chama atenção também o tempo verbal usado por FB. Todos os verbos estão no presente. O reino de Deus não é algo futuro, distante para ela; ele está presente lá onde “é tudo a vontade de Deus”. FB acaba fazendo referência à fala de Jesus sobre a presença do reino de Deus: “O reino de Deus está dentro de vocês” (Lucas 17. 20-21).

Logo após a resposta de FB, aconteceu o seguinte diálogo:

Perguntei se alguém mais queria responder e ML respondeu:

ML: O reino de Deus é o céu.

Eu: O reino de Deus é o céu, ML? É isso?

Eu para o outro menino: MH...

Depois de quase um minuto tentando conseguir silêncio e atenção novamente, MH respondeu:

MH: O reino de Deus é um lugar onde todo mundo vai se dar bem, e a gente não vai precisar ir na igreja porque lá já vai ser um lugar santo, assim...

(Outro menino complementou: de Deus.) A reação geral da turma foi de impaciência e riso com o complemento óbvio do colega. MA chegou a dizer:

É do Edson; é o lugar do Edson. MH olhou para o colega e, ironicamente, disse: Obrigado, eu não sabia disso...³⁵⁹

A expressão “todo mundo vai se dar bem” é comumente usada no sentido de levar vantagem, de sair lucrando; muitas vezes, inclusive, às custas do prejuízo de outras pessoas. Se pensarmos no contexto em que MH cita essa expressão, podemos compreender que ele está falando de outro modo de se dar bem. Dar-se bem, aqui, pode caminhar na direção do que FB denominou como ajudar-se mutuamente. Percebe-se, assim, uma conexão entre as falas, fruto do diálogo que estava se criando naquele momento. No reino de Deus, todo mundo vai se dar bem, porque as pessoas todas se ajudam.

No seu reino, Deus habitará no meio do povo; por isso, os lugares especialmente dedicados ao encontro com Deus, as igrejas e os templos, serão desnecessários, pois ele mesmo estará entre seu povo. As palavras de MH evocam uma dimensão teológica presente em algumas passagens bíblicas que citam a presença de Deus no meio do seu povo: Levítico 26.11-12; Ezequiel 37.27; Apocalipse 21.3. Já a reação de toda a turma ao complemento óbvio do colega pode indicar que toda a turma compactua com a resposta de MH. No seu reino, Deus está

³⁵⁹ Diário de campo, 2012, p. 10.

presente numa convivência próxima e cotidiana, que dispensa locais específicos para encontros sagrados.

As conceituações sobre o reino de Deus que as crianças escreveram³⁶⁰ podem ser organizadas por diferentes ênfases. Faço essa organização a seguir, tecendo alguns comentários sobre cada uma delas. Procurei ser fiel à escrita das crianças na transcrição dos textos, mantendo o formato e também os erros de português. Essa observação vale para todas as transcrições que seguem. O critério que usei para apresentar as reflexões a seguir foi o número de crianças que mencionou cada temática. Assim, inicio por algumas conceituações individuais, que considere de forma isolada por não apresentarem aspectos comuns a outras opiniões.

O primeiro conceito sobre o reino de Deus é de MP. Um menino de 11 anos, dedicado e interessado, que não tem envolvimento comunitário, segundo as informações que ele me passou. No final da aula em que entreguei a tarefa, ele me pediu para concluir em casa. Na aula seguinte, apresentou um trabalho com três folhas (capa, desenvolvimento e um desenho estilizado do rosto de Jesus na terceira folha). Foi o único que se preocupou com uma apresentação nesse estilo. Para MP,

O Reino de Deus é como...

O reino de Deus e um lugar bom de se viver, sem briga, sem guerra um lugar calmo bom e muito mais.

Morando ao lado de Deus, Jesus e mais pessoas ao seu lado só pessoas que ti querem ver com uma boa saúde, feliz, engrasado, que é pessoa boa, não é as pessoas mas, que querem só o teu mau, esse tipo de pessoa não existe no reino de Deus.

O reino de Deus é também um lugar calmo e tranquilo.³⁶¹

Destaquei o trabalho de MP pelo conteúdo, mas também pela forma como ele apresentou sua ideia de reino de Deus. Podemos observar que a moldura do reino de Deus está relacionada a uma vida calma, com paz e tranquilidade, “um lugar bom de se viver, sem briga, sem guerra [...] calmo e tranquilo”. Nesse lugar, estão Deus, Jesus e mais pessoas, que só querem o bem das outras pessoas. Ser bom tem a ver com o desejo de saúde, alegria, felicidade para a outra pessoa. MP também entende que há pessoas más, e “esse tipo de pessoa não existe no reino de Deus”. Sobre a questão da separação entre pessoas boas e más, falarei a seguir. Nesse ponto, MP concorda com outros colegas.

³⁶⁰ Conforme diário de campo, 2012, p. 12.

³⁶¹ Diário de campo, 2012, p. 12.

Para MJ, “Reino de Deus é como: As histórias de Deus e outras”³⁶². MJ é um menino de 11 anos, luterano, e também não tem participação em atividades da igreja. Como já mencionei acima, o ensino religioso no colégio é confessional, o que significa que todas as crianças têm contato com a fé cristã e a leitura da Bíblia. Talvez isso explique sua resposta. Deus apresenta o seu reino através das histórias que encontramos na Bíblia. O acréscimo “e outras” pode nos levar a, pelo menos, duas diferentes perspectivas: 1) o reino de Deus acontece lá onde a vontade de Deus está presente. Há muitas histórias não registradas sobre o relacionamento de Deus com as pessoas; 2) o reino de Deus vai além das histórias que a fé cristã conhece sobre Deus. Pode-se desenvolver aqui toda uma perspectiva inter-religiosa, presente hoje no Ensino Religioso. As outras histórias que compõem o reino de Deus podem vir também de outras denominações religiosas? Penso que uma teologia com crianças deve pensar nessa perspectiva. E já há iniciativas nesse sentido na Alemanha³⁶³.

Outro menino, ML, 11 anos, de uma denominação evangélica, e que participa de uma atividade para crianças em sua igreja, pergunta: “O Reino de Deus é como?” E a resposta é que “Não existe Palavra que descreva o reino de Deus”³⁶⁴. A repetição é dele; está assim no original. O que teria passado pela cabeça de ML para dar esta resposta? Talvez a visão que Moisés teve na sarça ardente corrobore a definição do menino. O reino de “Eu sou quem sou” (Êxodo 3.14) é indescritível; nossas palavras não conseguem expressar o que vem a ser o reino de Deus. O apóstolo Paulo descreve de outra forma uma ideia parecida, baseado numa profecia de Isaías: “Nem olhos viram, nem ouvidos ouviram, nem penetrou em coração humano aquilo que Deus planejou para aqueles que o amam.” (1 Coríntios 2.9).

As ruas feitas de ouro, já citadas acima, fazem parte da ideia de reino de Deus de FT também. Para ela, “o Reino de Deus pelo que eu ouvi falar as ruas são feitas de ouro e é um lugar lindo que tem tudo que você pode imaginar”.³⁶⁵ A expressão “pelo que ouvi falar” aponta para a ideia de “reprodução interpretativa”

³⁶² Diário de campo, 2012, p. 12.

³⁶³ DUBISKI, K.; ESSICH, I.; SCHWEITZER, F.; EDELBROCK, A.; BIESINGER, A.. Wie Kinder andere Religionen wahrnehmen. Interreligiöse Bildung im Kindesalter. In: BUCHER, A. A.; BÜTTNER, G. Et al. *In der Mitte ist ein Kreuz: Kindertheologische Zugänge im Elementarbereich*. Jahrbuch für Kindertheologie. Band 9. Stuttgart: Calwer Verlag Stuttgart, 2010. p. 17-27.

³⁶⁴ Diário de campo, 2012, p. 12.

³⁶⁵ Diário de campo, 2012, p. 10.

defendida por William A. Corsaro e já destacada no item 1.3 do segundo capítulo. FT é uma menina de 10 anos, define-se como evangélica, seu pai é taxista e sua mãe “pede doações”. Sobre sua participação na igreja, ela afirma: “escuto histórias da Bíblia, faço exercícios e oro.”³⁶⁶ Além de ouvir falar sobre as calçadas de ouro em sala de aula, FT deve ouvir sobre as mesmas nas atividades eclesiais em que participa. Ter “tudo o que você pode imaginar” pode estar associado à sociedade de consumo, própria do nosso tempo, conforme abordagem feita nos itens 1.4 e 1.5 também no segundo capítulo.

Mas a reprodução é criativa, por isso vai além do que ouve falar. Os dois exemplos abaixo mostram que as crianças criam suas próprias imagens para expressar o que pensam sobre o reino de Deus. A preocupação nesse caso não é com a descrição de um local ou de uma situação que caracterizaria o reino de Deus e sim, com o estar próximo a ele, conectado a ele, poderíamos dizer. Uma criança que não quis se identificar escreveu: “O Reino de Deus é como uma fruta: pode se separar da planta-mãe e ficar podre ou seguir com ela.”³⁶⁷ É interessante ressaltar que, em nossos encontros, em nenhum momento tratamos dessa questão. Em todo o caso, ela lembra a passagem em que Jesus se compara com a videira verdadeira, sendo Deus o agricultor (João 15.1-10). Nesse caso, o ramo que permanece na videira produz bons frutos.

A outra comparação é ainda mais dramática e, talvez, próxima do universo infantil. MH, o menino que já havia respondido verbalmente a pergunta na aula anterior, descreveu sua visão assim:

O Reino de Deus é como uma bola de vidro que você joga para cima... Se você a deixa cair, ela quebra. Se você se afasta de Deus, você o perde.” No desenho, MH desenhou alguém trabalhando, com uma igreja riscada dentro de um balão, mostrando a falta de tempo de ir à igreja. Mais acima está a frase: “Trabalho demais nos afasta de Deus.”³⁶⁸

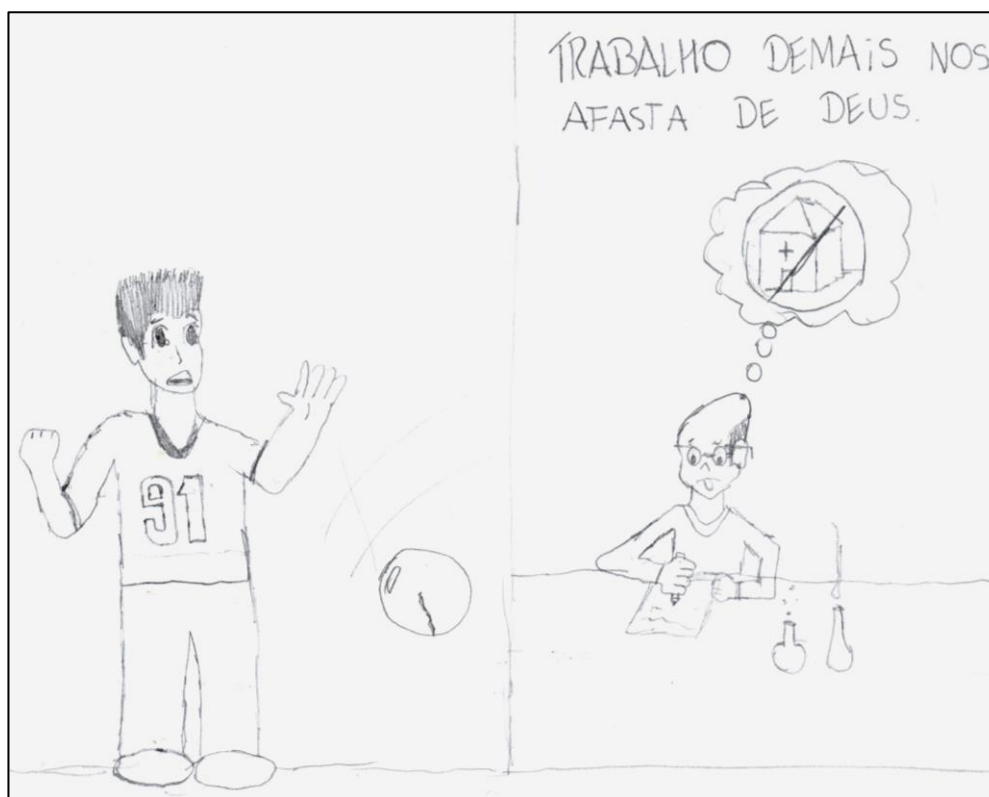
A reprodução criativa também está presente nas reflexões de MH. Por um lado, a ideia de encontrar Deus na igreja está presente nas duas respostas que ele forneceu. Por outro lado, a ideia da bola de vidro, algo tão frágil, jogado no vazio, é muito original e significativa. A originalidade dessa imagem remete ao que Regene Lamb fala sobre o que podemos aprender na relação com as crianças. Segundo ela,

³⁶⁶ Diário de campo, 2012, p. 07.

³⁶⁷ Diário de campo, 2012, p. 10.

³⁶⁸ Diário de campo, 2012, p. 12.

“ouvir crianças é também oportunidade de aprender novas imagens e figuras para expressar a fé, a divindade, imagens essas que são construtoras de realidades”.³⁶⁹



Desenho de MH.

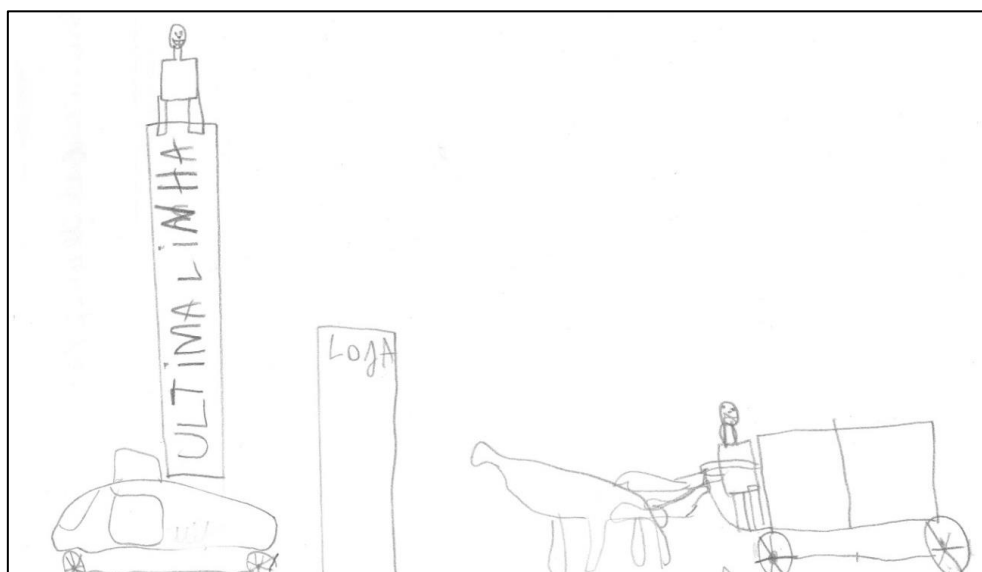
O desenho de MH também é significativo no sentido de mostrar dois personagens diferentes. No quadro à esquerda, diria que é um autorretrato. É o próprio MH que tem medo de deixar a bola de vidro cair. Já no quadro à direita, é um senhor careca e de óculos que está “trabalhando demais”. Seria ele no futuro? É seu pai hoje? Seja como for, MH percebe como perigoso o envolvimento excessivo com o trabalho, a ponto de ele poder nos afastar do relacionamento com Deus, da vida em comunhão, própria do reino de Deus.

A felicidade também está presente no reino de Deus caracterizado pelas crianças. “O Reino de Deus é como... Felicidade de uma pessoa” (MA).³⁷⁰ Felicidade como a daquela pessoa que encontrou um tesouro e escondeu-o num campo. Depois vendeu tudo o que tinha para comprar aquele campo (Mateus 13.44). A felicidade tem um aspecto individual, como a própria parábola anuncia, a qual foi lembrada por MA.

³⁶⁹ LAMB, 2012, p. 67.

³⁷⁰ Diário de campo, 2012, p. 12.

O desenho que MA fez para expressar de outra forma seu conceito de felicidade é muito significativo. Nele aparece uma pessoa sentada numa carroça puxada por um cavalo. Ela está parada em frente a uma revenda de carro e não é possível afirmar com exatidão, mas a impressão é de que a pessoa está triste. Na vitrine da revendedora, há um carro com um *design* muito moderno e, sobre ele, uma faixa enorme onde se lê “última linha”. Sobre a faixa, também há uma pessoa que, aparentemente, está sorrindo. Segue o desenho.



Desenho de MA.

O que é felicidade para MA? Essa é uma pergunta que pode ser feita e que geraria mais uma série de outras perguntas num diálogo que poderia aprofundar sua visão de reino de Deus. Mas a ilustração pode falar para cada pessoa que olha para o desenho. O que a afirmação e o desenho de MA evocam em cada um de nós, como pessoas adultas em diálogo com o menino? Que impressões nos causam suas expressões? A felicidade exposta nas vitrines das lojas, pronta para ser comprada, é outro tema que já mencionei ao abordar a sociedade de consumo na qual também as crianças estão inseridas. De certo modo, elas também alimentam essa sociedade, embora sofram suas consequências.

Pois onde estiverem as suas riquezas, aí estará o coração de vocês. (Mateus 6.21) Os versículos anteriores a esse falam sobre juntar riquezas aqui na terra, onde as traças e a ferrugem destroem, ou no céu, onde ninguém pode roubá-las. A felicidade de uma pessoa está relacionada com os valores e as riquezas que ela alimenta. MA nos faz refletir sobre o que consideramos felicidade e onde nós procuramos encontrá-la. Será que são os bens materiais, o consumo exacerbado

que nos traz a felicidade? Um carroceiro pode ser feliz ou somente o senhor sentado no alto do seu carro de última geração?

A afirmação e o desenho de MA também podem nos fazer refletir sobre a injustiça social que impera em nossa sociedade. Será que a felicidade de uma pessoa no carro de última linha pode constituir o reino de Deus enquanto há pessoas e animais sofrendo com a falta de distribuição justa de bens e riquezas? Novamente observamos que o retorno que uma criança dá sobre o que ela pensa a respeito de uma temática teológica (nesse caso, o reino de Deus) suscita uma série de outros temas que podem ser discutidos com ela e com suas colegas em diferentes momentos.

Duas meninas relacionaram o reino de Deus com um estado de alegria.

O Reino de Deus é como? E o reino que Deus criou porque Deus criou o reino e lá só existe alegria e não existe tristeza (FG)

O Reino de Deus é como...

Um reino de Deus é como um reino de pureza e alegria. (FK)³⁷¹

Deus criou seu reino para que houvesse somente alegria e não tristeza. Ressalto que FG declarou-se sem religião e não é batizada. Mesmo assim, ela aceitou (e seus pais concordaram) participar da pesquisa e refletir, como visto acima, sobre um conceito tão essencial para a teologia cristã. Ela e sua amiga da Igreja Universal do Reino de Deus compartilham a ideia da alegria presente no reino que Deus criou.

A pureza já anunciada na definição de FK é o elemento marcante na caracterização do reino de Deus de outras quatro crianças. Cito abaixo as respostas que enfatizaram de alguma forma essa característica.

O reino de deus é como...

Céus e a nossa casa e é como o paraíso ou melhor é o paraíso deus fez o mundo como ele quis mas é claro que não ficou perfeito até varias pessoas não são perfeitos e não merecem ter deus como mestre...

O reino de Deus é como uma árvore da vida que dá fruto sem parar mas só as pessoas puras poderão pegar quem não tiver Deus e Jesus no coração será destruído.

O Reino de Deus é como um carro tancado, só as pessoas puras entrarão

O Reino de Deus é um lugar onde maus feitores não existem só existe gente boa.³⁷²

Uma menina (FC) e três meninos (MN, MQ e MY), respectivamente, fizeram as afirmações acima. Coincidentemente, os pais das quatro crianças são caminhoneiros; as mães têm profissões variadas (salão de beleza, dentista,

³⁷¹ Diário de campo, 2012, p. 12.

³⁷² Diário de campo, 2012, p. 12.

contabilidade e artesã). De alguma forma, todos os textos remetem ao juízo final narrado em Mateus 25. 31-46. As “pessoas puras”, a “gente boa” será convidada a ficar com Deus, e as outras (Mateus 25.33) serão excluídas, destruídas, deixarão de existir. O paraíso, a árvore da vida, o carro dos sonhos, o lugar da bondade não podem abrigar o que prejudica ou ameaça a vida.

Podem-se também analisar essas afirmações de forma mais crítica e perceber aqui a lógica da exclusão presente e promovida na sociedade de consumo e, portanto, também na cultura lúdica entre as crianças. Segundo Solange J. Souza e Raquel G. Salgado, há uma forte tendência à exclusão entre as relações infantis hodiernas causadas pela forma como a ludicidade é produzida e divulgada através de diferentes mídias (eletrônicas e impressas) para o consumo infantil. Pesquisando sobre essa cultura lúdica, as autoras observaram “como as crianças são discriminadas no interior da cultura lúdica por não apresentarem a senha que permite o trânsito livre pelas conexões de sua rede”.³⁷³ Mais adiante, as autoras concluem: “Competência e competição formam uma parceria que faz do jogo uma arena de disputas em busca de triunfo e mérito.”³⁷⁴

Se analisarmos por este aspecto a visão que as crianças têm sobre a participação no reino de Deus, podemos concluir que há que se refletir com elas sobre a graça, a misericórdia e o amor incondicional de Deus pelas pessoas. Aqui a teologia *com* crianças torna-se um auxílio para a teologia *para* as crianças na medida em que extrai do diálogo com elas temas teológicos de sua cultura que necessitam ser analisados criticamente à luz do amor de Deus manifesto e encarnado em Jesus Cristo. Vale salientar que duas das crianças que elaboraram as afirmações acima declararam-se evangélico-luteranas.

O último bloco de definições sobre o reino de Deus caracteriza-se por relacioná-lo com elementos da natureza. O reino de Deus está associado a plantas, animais, jardins floridos, campos. É a natureza que serve como elemento definidor da presença divina em seu reino. A primeira constatação importante é que, das seis definições, cinco são de meninas e uma não está identificada. Cabe aqui uma

³⁷³ SOUZA, S. J.; SALGADO, R. G.. A criança na idade média: reflexões sobre cultura lúdica, capitalismo e educação. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (Org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009. Coleção Ciências Sociais da Educação. p. 212.

³⁷⁴ SOUZA; SALGADO, 2009, p. 214.

reflexão a partir da categoria de gênero. O que levou tantas meninas a relacionar aspectos da natureza ao reino de Deus?

Uma outra reflexão que se pode fazer é que há uma sensibilidade maior por parte dessa geração em relação à natureza e ao cuidado que devemos ter com ela. A natureza, entendida aqui como Criação de Deus, é o espaço por excelência onde seu criador está. É o paraíso habitado pelo seu criador. E Deus, o criador, cuida do paraíso que ele criou, conforme a definição de FM: “Como é o reino de deus...Para mim é como um paraíso cheio de crianças e flores, com pássaros e Deus cuidando de tudo.”³⁷⁵ As flores e os pássaros estão no sermão do monte, e foram citados por Jesus (Mateus 6.25-34) para nos ensinar justamente que Deus cuida de nós, como cuida de toda a sua criação; por isso nossa preocupação maior deve ser buscar o seu reino, viver o seu reino, e vivê-lo intensamente, cada dia o dia inteiro.

Três definições enfatizam as flores, as árvores, os campos, e a felicidade das pessoas.

O REINO DE DEUS É COMO...
É COMO UM JARDIM CHEIO DE FLORES, ARVORE E VARIAS OUTRA BELEZAS. (FS)

O Reino de Deus é como um jardim florido, como os campos que não acabam nunca, como um vaso de flor, porque é cheio de flores cheirosas e lindas. (FZA)

O Reino de Deus é como... um imenso campo cheio de flores onde as pessoas podem fazer quase tudo que quiser e ser muito feliz. (FU)³⁷⁶

A definição de FU traz um aspecto interessante: “as pessoas podem fazer quase tudo que quiser”. FU é uma menina muito extrovertida, gosta de brincar, jogar futebol; muitas vezes parou na frente da câmera para fazer poses. Filha de mecânico de bicicletas e de uma dona de casa, FU participa da Escola Dominical da sua igreja. Foi ela que se empolgou ao fazer um mendigo no teatro que analisarei mais adiante. Ser feliz faz parte da vida de FU e, aparentemente, ela sabe que precisa controlar-se para não fazer tudo o que quer. E ela aceita esses limites, ao que parece. Talvez FU queira dizer para ela mesma e para todas as pessoas que (só) é possível ser feliz quando respeitamos os limites que o viver em comunidade exigem. FU nos lembra aqui das palavras de Jesus em Mateus 5.17-20, que trata do cumprimento da Lei de Moisés. No versículo 19b, lê-se: “Por outro lado, quem obedecer à Lei e ensinar os outros a fazerem o mesmo será considerado grande no Reino do Céu”.

³⁷⁵ Diário de campo, 2012, p. 12.

³⁷⁶ Diário de campo, 2012, p. 12.

A parábola do grão de mostarda (Mateus 13.31-32) está presente na definição do reino de Deus de FV: “O Reino de Deus é como as árvores, bonitas fortes e ajudam os animais e as pessoas.”³⁷⁷ FV não tem envolvimento com atividades na sua igreja, mas conhece histórias bíblicas. Sua preocupação não está relacionada apenas com a beleza, mas também com a força das árvores, para que elas possam ajudar animais e pessoas. Se antes o aspecto do cuidado foi destacado, agora a ajuda é importante.

A última definição trata do reino de Deus como o lugar privilegiado dos animais, já que não cita o ser humano. É uma preocupação e uma sensibilidade muito forte com os animais. “É como a natureza por que é onde os animais vivem em ar livre, soltos e não ficam presos e em cativeiros.”³⁷⁸ (Sem identificação.)

Todas as definições e comparações apresentadas apontam para necessidades e perspectivas de um mundo melhor, próprias do nosso tempo. O reino de Deus caracteriza-se, assim, pela bondade, pela necessidade de respeitar os limites, pelo cuidado de Deus por nós e pelo nosso cuidado em não nos afastarmos de Deus, estabelecendo outras prioridades. No reino de Deus, há beleza, felicidade, pureza, condenação, harmonia entre pessoas e natureza, ajuda, liberdade. Muitas dessas características reaparecerão no estudo das seis parábolas que aconteceu durante os encontros seguintes.

4.2 O filho arrependido, o irmão invejoso e o pai bondoso

A primeira parábola sobre a qual refletimos foi a do filho pródigo (Lucas 15.11-32)³⁷⁹. O desenvolvimento da reflexão sobre essa parábola iniciou com uma narrativa feita por mim. Depois da narração, conversamos rapidamente sobre a parábola. Em seguida, em duplas, as crianças responderam três perguntas: 1) Que título vocês dariam para essa história? Por quê? 2) O que vocês acham que o filho mais velho deveria fazer? 3) O que será que Jesus queria ensinar para as pessoas com essa história?

³⁷⁷ Diário de campo, 2012, p. 12.

³⁷⁸ Diário de campo, 2012, p. 12.

³⁷⁹ A título de fácil identificação da parábola, opto aqui pelo título dado às parábolas na tradução da Bíblia segundo João Ferreira de Almeida. Faço-o ciente de que deve-se questionar esses títulos, o que fiz também com as crianças durante a pesquisa.

Antes de analisar as respostas dadas às três perguntas, gostaria de destacar alguns comentários feitos pelas crianças durante a narração da história. Logo no início, registrei o seguinte comentário no diário de campo: “Na hora em que comentei que o filho mais novo pediu a parte da herança que ele tinha direito, MI comentou: ‘Eu tenho direito a tudo’. Outros também se manifestaram a respeito, entrando no assunto de quantos irmãos cada criança tinha.”³⁸⁰ Ainda sobre a questão da divisão da herança entre irmãos, MI comentou: “É muito estranho, um mendigo tem que ter... tem 9 filhos tem que dar herança pros nove filhos!”³⁸¹ Destaco esse momento do encontro porque nele se evidencia uma realidade de muitas crianças hoje: o fato de não terem irmãos. A parábola dos dois irmãos esbarra aqui nessa especificidade. Há crianças que não possuem a experiência de dividir bens, espaço e atenção com irmãos ou irmãs. Por outro lado, há uma sensibilidade para uma realidade nada distante desses filhos únicos; tal realidade é provocada por uma condição social e econômica injusta e desigual que eles conhecem e sabem identificar. Penso que, numa perspectiva de educação para a sensibilização em relação a essa realidade, a própria parábola pode suscitar reflexões nesse sentido, desde que a pessoa que conduz o processo esteja atenta a tudo o que é dito e procure refletir com as crianças sobre os temas que elas levantam no decorrer da narração.

Para concluir esta reflexão, destaco o título que MI e seu colega MQ deram à história. Ele está relacionado ao filho mais velho: “Filho invejoso”. E a explicação para chegar a esse título é: “Porque o mais novo gastou metade da herança e foi perdoado.”³⁸² Em resumo: MI sabe que não precisa dividir com ninguém o que seus pais possuem, pois não tem irmãos. Ao mesmo tempo, reconhece que há pessoas com bem menos condições que ele e que precisam sustentar muito mais gente. Por fim, o tema da inveja do irmão sensato, que não saiu de casa, em relação ao irmão que saiu, gastou tudo e foi perdoado aponta para a necessidade de uma resolução de conflitos e de injustiças nas relações pessoais tanto na parábola, quanto na vida real.

Um outro momento que merece destaque aconteceu enquanto eu narrava o arrependimento do filho mais novo. Conforme o diário de campo, “um dos momentos

³⁸⁰ Diário de campo, 2012, p. 02.

³⁸¹ Diário de campo, 2012, p. 02.

³⁸² Diário de campo, 2012, p. 03.

de maior silêncio e concentração foi quando eu narrei o pensamento do filho arrependido, lembrando da casa e dos empregados de seu pai. Nenhum comentário nesse momento.³⁸³ Durante toda a narração, várias vezes houve comentários e brincadeiras, mas quando o filho que estava longe de casa pensou em tudo o que ele deixou para trás, todas as crianças estavam atentas. O arrependimento do filho que saiu de casa também é a ênfase mais citada nos títulos dados pelas crianças. Seis de 13 títulos sugeridos incluíram algo relacionado ao arrependimento do filho que saiu de casa.

Transcrevo, a seguir, as respostas agrupadas conforme fornecidas pelas duplas e, na medida do possível, por aproximações temáticas. As respostas estão identificadas somente no final das três perguntas. Isso significa que todo o conteúdo anterior a um parêntesis refere-se àquela dupla ou criança individualmente.

1. O filho que se arrepende e volta pra casa. Porque ele se arrependeu mesmo e voltou para casa e falou para o pai que se arrependeu do pecado que fez.
2. Não ter ficado com inveja e ter entendido que se irmão tinha fugido e ir para a festa.
3. Ensinar que pessoas não precisa ficar perto porque a pessoa e rica e sim porque e bom e tem bom coração e não ter inveja (FK e FZA)
1. O filho arrependido. Porque o filho mais novo pediu metade da sua herança e depois perdeu tudo e se arrependeu.
2. Ele deveria se alegrar com a volta do irmão.
3. Ele queria ensinar que nós não devemos ser ambiciosos. (FE e FO)
1. Filho arrependido. Porque o filho do fazendeiro se arrependeu depois de ter errado com o pai.
2. Entrado na festa e abraçado o irmão.
3. Que família vale mais que o dinheiro e que sempre se deve perdoar uma pessoa. (MF e MZ)
1. O filho que se arrependeu. Porque ele se arrependeu de ter saído de casa e gastado todo seu dinheiro.
2. Participar da festa e ficar feliz com a volta do irmão.
3. Devemos onrar nossos pais não pelo seu dinheiro mais sim pelo oque eles são. (FB e FU)
1. O filho invejoso. Porque ele não aceitou o que o pai fez com o irmão.
2. Aceitar a volta do irmão.
3. Aceitar o que der e vier (FG e FM)
1. Filho invejoso. Porque o mais novo gastou metade da erança e foi perdoado. (MI e MQ)
1. O filho pródigo.
2. Ele deveria perdoar seu irmão e entrar na festa.
3. Que Deus perdoa sempre quem se arrepende. (MH e MY)
1. O bom pai. Porque ele aceitou o filho depois de tudo que ele fez.
2. Ele deveria aceitar. (FC e FS)
1. O arrependimento. Pelo arrependimento do filho.
2. Pedir a sua erança.
3. Que não é legal ser ambicioso. (MA)
1. O filho arrependido, porque o filho mais novo se arrependeu e voltou para casa.

³⁸³ Diário de campo, 2012, p. 03.

2. O filho mais velho deveria falar com o irmão que não era certo ter feito isso.
3. Que nunca deve ser apressado para ganhar qualquer coisa, e que nunca gaste todo o seu dinheiro, pois você vai precisar e que o pai era muito bondoso. (FR e FV)

Já destaquei acima que seis títulos estão relacionados ao arrependimento do irmão mais novo. Outro dado interessante é que, ao responder à pergunta sobre o que o irmão mais velho deveria fazer, sete duplas sugeriram que o irmão mais velho deveria aceitar o mais novo, seguindo o exemplo do pai. Dessa forma, elas optaram pela reconciliação entre os irmãos. Teologicamente, este é um ponto central da parábola. Conforme lemos no início do capítulo 15 de Lucas, “os fariseus e os mestres da lei criticavam Jesus” porque ele se misturava “com gente de má fama” (v.2). Em resposta a essas críticas, Jesus conta três parábolas em que um pastor de ovelhas, uma mulher e um pai se alegram ao reencontrar algo precioso que estava perdido.

Nas três parábolas deste capítulo, a ênfase não está na perdição, mas no fato de que as pessoas perdidas são procuradas e recebidas. Através delas, conhecemos a lição da busca e da aceitação. Procurar, buscar, achar, aceitar e receber são lições que expressam a graça e a misericórdia de Deus.³⁸⁴

A parábola do filho perdido e reencontrado é a última dessas três, e Jesus não conta qual foi a decisão do irmão mais velho. Essa é uma decisão dos fariseus e mestres da lei. No reino de Deus, há lugar para o arrependimento e o perdão, que geram reconciliação e alegria. Poderíamos dizer que metade da turma chegou a essa compreensão. Se incluirmos, nessas respostas, ainda outras duas que sugeriram como título “O filho invejoso” e uma terceira dupla que intitulou a história de “O pai bondoso”, temos dois terços da turma com uma reflexão muito apropriada sobre a mensagem da parábola.

Reconheço que o exercício acima se aproxima de uma avaliação que gostaríamos de fazer após uma história narrada para saber se as crianças *apre(e)nderam* o que nós entendemos ser importante como mensagem da parábola. Entendo que tal sentimento entre educadores e educadoras é positivo. Afinal, estamos lançando sementes e, como semeadores e semeadoras, gostaríamos de ver os frutos do que plantamos. Por isso, também fiz a reflexão acima. Vale dizer ainda que tais reflexões têm, como pano de fundo, a forma como eu narrei a

³⁸⁴ DEPARTAMENTO de Catequese da IECLB. *Parábolas do Reino*. São Leopoldo: Con-Texto Gráfica e Editora, 1997. p. 56.

parábola. Desde o início, eu indiquei que o título constante na Bíblia era apenas uma sugestão e que outros títulos poderiam ser pensados. Antes de iniciar a narração, eu disse: “Eu não vou dar título para a história. Quem vai dar título para a história são vocês depois.”³⁸⁵ Após a narração e antes da divisão em duplas, destaquei novamente a questão do título:

expliquei que o título *O filho pródigo* é apenas um título dado por uma versão da Bíblia, mas que existiam outros títulos possíveis. Procurei explicar também que título é o que a gente acha importante na história; procura destacar a mensagem da história.³⁸⁶

Quero demonstrar, com esses argumentos, que a perspectiva teológica de quem narra a história ou conduz o processo de ensino aprendizagem terá eco também nas conclusões do grupo. Antes de mostrar a capacidade de quem educa, talvez esses resultados apontem para a capacidade das próprias crianças de compreender e assimilar, mesmo quando estão agitadas ou, aparentemente, distantes do que estamos tentando comunicar.

Mas há outras respostas, menos convencionais, mais instigadoras e questionadoras. Estariam elas simplesmente erradas? Como lidar com as opiniões que não se encaixam na teologia que fundamenta nossa compreensão sobre o reino de Deus? Destaco as seguintes contribuições nesse sentido:

1. O filho pródigo. Pois ele esbanjou do dinheiro que tinha.
2. Eu acho que o que ele fez está certo. (MD e MN)
 1. Pestinha fujão. Porque ele era pequeno e fujão.
 2. Pedir sua herança ir embora ficar pobre e voltar e ter uma festa.
3. Não fugir. (ML e MW)
 1. A mudança de dinheiro. Porque ele era rico e ficou pobre.
 2. Pediria a herança e festejaria também.
 3. A não fazer uma coisa sem saber o que quer “pensar 2 vezes antes de fazer” o que quer (MJ)³⁸⁷

O primeiro detalhe que chama a atenção nos textos acima é que são todos eles de meninos. Com alguns deles, eu tive sérias dificuldades para conseguir sua atenção e colaboração durante todo o semestre. Muitas das minhas chamadas de atenção foram para MD e ML, por exemplo. Todos faziam parte do grupo que gostava de sentar no fundo da sala. Há uma questão de gênero aqui que merece ser estudada em outro momento, mas que fica evidente.

Duas sugestões para o filho mais velho vão na linha de que ele peça a herança também, vá embora e volte para ganhar uma festa. MW já havia dado esta

³⁸⁵ Diário de campo, 2012, p. 02.

³⁸⁶ Diário de campo, 2012, p. 03.

³⁸⁷ Diário de campo, 2012, p. 03 - 04.

sugestão durante a conversa que tivemos após a narração. “Por que o filho mais velho também não fugiu e voltou? Aí ele também ganharia uma festa.”³⁸⁸ Os meninos sugerem, assim, que o filho mais velho use a mesma estratégia do irmão mais novo. Por outro lado, ao responder a terceira pergunta, a ênfase volta para o filho mais novo. O que Jesus quis ensinar com essa parábola é: “Não fugir” e “não fazer uma coisa sem saber o que quer; ‘pensar 2 vezes antes de fazer’ o que quer”. É importante destacar que não há uma reprovação à atitude do irmão mais novo, apenas um aviso.

4.3 Coisas perdidas

*Perguntei quais eram as duas parábolas e alguns souberam responder. MI resumiu as duas dizendo: Coisas perdidas.*³⁸⁹

Depois de estudar a parábola do filho pródigo, vimos também as outras duas parábolas que fazem parte desse bloco: a ovelha perdida (Lucas 15.1-7) e a dracma perdida (Lucas 15.8-10). Para descobrir o que as crianças pensavam sobre esses dois textos, usei uma metodologia em que as crianças faziam perguntas para que outros colegas respondessem. Parti do pressuposto de que são sempre as pessoas adultas que formulam as perguntas para que as crianças as respondam. Mas o que elas gostariam de saber? Quais são as suas preocupações e curiosidades ao ler cada uma das parábolas sugeridas?

Deixei que as próprias crianças formassem os grupos, e o resultado foi a formação de três grupos de meninas e outros três grupos de meninos. Achei interessante essa configuração e, enquanto os grupos trabalhavam, me dei conta de que as parábolas também podiam ser classificadas quanto à questão de gênero: a parábola do bom pastor com sua ovelha perdida (masculino) e a da mulher com a moeda perdida (feminino). Pensei então que seria interessante ver como um grupo de meninas responderia às perguntas de um grupo de meninos e vice-versa. Conforme consta no diário de campo

Fiz de tal forma que as perguntas de um grupo de meninas foram respondidas por um grupo de meninos e vice-versa. A tarefa agora seria ler a outra parábola para poder responder as perguntas feitas pelo grupo que já havia lido tal parábola. Assim, todos leram as duas parábolas e refletiram sobre ambas de forma diferente.

³⁸⁸ Diário de campo, 2012, p. 03.

³⁸⁹ Diário de campo, 2012, p. 15.

A organização dos grupos ficou assim: grupos ímpares são os grupos de meninas, que fizeram perguntas sobre a parábola do pastor e sua ovelha; grupos pares são os grupos dos meninos, que fizeram perguntas sobre a parábola da mulher e sua moeda. Transcrevo a seguir as perguntas e respostas agrupadas por parábolas, tecendo alguns comentários após cada grupo. Começo pela parábola da ovelha perdida.

No grupo 1 (FO, FM, FE, FB), a ênfase das perguntas está na questão de como agir quando algo está perdido, no caso, a ovelha. As respostas são do grupo 2 (MI; MN; MF; MD):

1. Se vocês têm cem ovelhas e perde uma, por acaso você vai ou não procura-la. Justifique.
R. Vou procura-la por eu dou valor ao que eu tenho.
2. Se você perdeu alguma coisa e quando a acha você se alegra? Justifique sua resposta.
R. Sim. Porque eu gosto das minhas coisas.
3. O que é uma pessoa pecadora?
R. Que faz as coisas erradas.³⁹⁰

A primeira e a segunda pergunta apontam para a preocupação com o cuidado e a valorização de cada pertence. Tanto meninas como meninos valorizam o que têm e, aparentemente, estão dispostos a encontrar o que está perdido. A última pergunta, embora não diretamente, aponta para a dimensão teológica destacada por Jesus na parábola. A pessoa pecadora poderia ser uma dessas preciosidades perdidas e que Jesus veio encontrar, recuperar, salvar. Deus valoriza individualmente cada pessoa.

Durante a apresentação das respostas para a turma toda, quando chegamos a essa pergunta, houve a seguinte situação:

- Na hora da pergunta “o que é uma pessoa pecadora?”, depois de ler a resposta, perguntei para a turma toda: o que é uma pessoa pecadora? A primeira reação foi um jogo de palavras entre pecadora e pegadora. Depois, FM disse que não tinha muita certeza. Incentivei-a a responder e ela disse:
FM: É uma pessoa que não obedece aos 10 mandamentos?³⁹¹

Em sua resposta, FM, que estava no grupo que fez as perguntas acima, mostra que a preocupação das meninas direcionava-se à questão dos 10 Mandamentos. Assim, fazer “as coisas erradas” está associado a “não obedecer aos 10 Mandamentos”. Deus valoriza cada pessoa e vai em busca das que se perderam ao não cumprir os Mandamentos que ele designou para proteger a vida.

³⁹⁰ Diário de campo, 2012, p. 14.

³⁹¹ Diário de campo, 2012, p. 15.

O grupo 3 (FS, FC, FG) faz uma pergunta muito interessante e instigante, focando a preocupação não na ovelha, mas no homem que a perdeu. As respostas são do grupo 6 (MP, MA, MQ, ML, MX).

1. Por que o homem perdeu a ovelha?
R. Porque ela fugiu e porque ele se assusta com tua cara.
2. Este homem se mistura com gente de má fama? (sem resposta)
3. Se alguém de vocês tem cem ovelhas e perde uma, por acaso vocês vão procurá-la?
R. Sim.³⁹²

A pergunta sobre o porquê o homem perdeu sua ovelha é, na minha opinião, muito original. As respostas poderiam ser as mais variadas: o pastor se descuidou. Ele era inexperiente. Havia outras ovelhas necessitando de mais cuidado e atenção. Eram muitas ovelhas para um só pastor. É normal ovelhas fugirem do rebanho. O pastor adormeceu ou se distraiu. Ele deu liberdade para elas e uma delas fugiu. Embora a ideia de alegorizar as parábolas não seja muito bem aceita, nessas duas que estávamos estudando, quem perde e procura algo especial e imprescindível é o próprio Deus. Se fizermos essa alegorização para a pergunta das meninas, poderíamos perguntar: Por que Deus perdeu uma de suas pessoas amadas? Vamos deixar para responder com o outro bloco de perguntas.

A resposta do grupo de meninos vai na direção da ovelha fugitiva: “porque ela fugiu”. O complemento da resposta parece ser uma provocação ao grupo de meninas que elaborou a pergunta. Aliás, os meninos acharam as perguntas “idiotas”, como podemos ver no extrato do diário de campo abaixo. Logo depois de entregar as perguntas para os grupos responderem, houve o seguinte diálogo com o grupo 06:

Nesse instante, MA falou em voz alta e rindo meio debochadamente:
MA: O, sor, tem umas pergunta idiota...
Chamei a atenção dele sem muito alarde e fui para outro grupo.
Depois de alguns segundos, outro menino do mesmo grupo perguntou:
MP: Quem fez essas perguntas aqui pra nós?
Uma menina de um dos grupos das meninas foi ver se era do grupo delas e outro menino já prosseguiu falando:
ML: As perguntas de vocês são muito idiotas: por que ele perdeu a ovelha?³⁹³

As meninas ficaram decepcionadas com a resposta dos rapazes. Na verdade, parece que os meninos não entenderam a pergunta e fugiram dela. A resposta está voltada para a ovelha, e o complemento ridiculariza as meninas, não acrescentando nada, aparentemente.

³⁹² Diário de campo, 2012, p. 15.

³⁹³ Diário de campo, 2012, p. 14.

O grupo 05 (FG, FR, FZA, FU) também estava preocupado com a razão do sumiço da ovelha, mas a ênfase dada por esse grupo concentra-se na ovelha, como vemos na pergunta número 02. A resposta dos rapazes (MY, MJ, MW, MH) pode completar a pergunta acima. Vejamos como:

1. Que título vocês dariam a parábola que Jesus contou?

R. A ovelha sem senso de direção.

2. Por que será que uma das cem ovelhas se perdeu?

R. Por que ela não queria ficar presa, queria conhecer outras coisas.

3. Como que o homem fez para encontrar a ovelha?

R. Procurou até achá-la.³⁹⁴

As duas perguntas: “Por que o homem perdeu a ovelha?” ou “Por que será que uma das cem ovelhas se perdeu?” buscam explicações para algo que, a princípio, não é importante. No entanto, é essa questão que preocupa dois dos três grupos que refletiram sobre essa parábola. Já esbocei acima algumas possíveis respostas, mas vale destacar a resposta do grupo 04: “porque ela não queria ficar presa, queria conhecer outras coisas.” Poderíamos falar aqui da vontade dos adolescentes de se sentirem livres para buscar e conhecer outras coisas. Talvez a parábola tenha um significado especial para esses pré-adolescentes de 10 e 11 anos de idade justamente porque aponta para um Deus que procura até achar o filho ou a ovelha perdida. Essa segurança é necessária, porque o motivo da fuga ou da perdição não é necessariamente indisciplina, indiferença ou mera rebeldia, mas simplesmente o fato de querer se aventurar e conhecer outras coisas. Nesse sentido, poderíamos concluir que o reino de Deus é de quem arrisca e sabe que pode contar com alguém que vai procurá-lo até encontrar, caso venha a se perder.

No dia em que compartilhei com o grupo todas as perguntas e respostas, houve o seguinte diálogo quando chegamos a essa pergunta:

Lida a resposta: Por que ela não queria ficar presa, queria conhecer outras coisas; perguntei:

O que acharam da resposta? Não gostaram da resposta? Perguntei, depois de ver algumas meninas balançando a cabeça.

MF disse, depois de outro rapaz ter dito “nada romântica”: Eu achei que foi nada sentimental.

No meio de muita conversa ouvi FM dizer que achou a resposta legal.

Perguntei para ela: Por que você achou a resposta legal, FM?

FM: Porque a resposta foi bem criativa sobre a história.

A criatividade apontada por FM pode estar no fato de que não há nada na parábola sobre os motivos que levaram a ovelha a se desgarrar. Penso que esse episódio reforça o que havia destacado acima sobre a vontade de ser e estar livre

³⁹⁴ Diário de campo, 2012, p. 15.

para conhecer e viver coisas novas, sem medo, com a segurança de que há alguém pronto a resgatá-los se for o caso.

Analisando, a seguir, as perguntas feitas pelos meninos e, assim, também passo a refletir sobre a parábola da moeda perdida. Início pelas perguntas do grupo 2 (MI; MN; MF; MD), respondidas pelo grupo 1 (FO, FM, FE, FB).

1. Qual a moral da história?

R. A moral da história é que se você perdeu uma coisa sempre a acha!!!

2. Por que a mulher procurou tanto sua moeda de prata?

R. Porque a moeda valia muito pra ela.

3. Por que Deus se alegra tanto quando um pecador se arrepende dos seus pecados?

R. Por que a pessoa viu que fez e viu que tava errada, por isso que Deus se alegra!!!

A “moral da história” gerou discussão quando lemos, em sala de aula, a resposta das meninas. Os rapazes que fizeram a pergunta não concordaram com a resposta. Quando perguntei ao grupo que elaborara a pergunta se concordavam, MI respondeu: “Não, porque sempre que tu procurar, não quer dizer, tu não vai achar sempre. Sempre tu não vai achar. Se tu perder uma coisa na China e tu mora no Brasil, aí tu não acha.”³⁹⁵ Faltou aqui, da minha parte, o incentivo para a continuação do diálogo. A próxima pergunta, nesse caso, poderia ser: e qual é a moral da história para o grupo de meninos?

A segunda pergunta volta para a preocupação com o valor que alguém dá aos seus pertences. Nesse caso, a resposta das meninas, “porque a moeda valia muito para ela”, teve eco também entre os meninos. Ao compartilhar a resposta com toda a turma e perguntar aos rapazes se estavam satisfeitos com a resposta, MF disse: “Na verdade a gente respondeu assim pra gente: porque ela dava muito valor pra essa moeda que ela tinha.”³⁹⁶ Como já apontei acima, a leitura das duas parábolas gerou esse sentimento quase generalizado e teologicamente apropriado de que cada ser ou pertence tem um valor próprio e, por isso mesmo, merece todo o esforço para ser reencontrado.

Em relação à terceira pergunta, mais do que a preocupação com a salvação eterna, sempre reforçada na leitura e interpretação dessa parábola, a preocupação das crianças gira em torno da mudança de atitude. Ver o que fez e reconhecer o erro indicam que haverá uma mudança de comportamento e isso é motivo de alegria para Deus. Não descarto aqui a mensagem da salvação eterna, mas é muito

³⁹⁵ Diário de campo, 2012, p. 16.

³⁹⁶ Diário de campo, 2012, p. 16.

pertinente pensarmos que a reflexão das crianças aponta para uma mudança de mentalidade, uma legítima conversão, que é motivo de alegria e de vida transformada já.

O grupo 4 (MY, MJ, MW, MH) fez três perguntas muito instigantes. Só duas delas foram respondidas pelo grupo 5 (FG, FR, FZA, FU), sendo uma delas questionada pelos rapazes, como veremos a seguir.

1. Por que a mulher convidou as vizinhas e vizinhos?
R. Porque ela achou sua moeda de prata perdida.
2. Por que a mulher ficou contente ao achar sua moeda de prata?
R. Porque ela só tinha 10 moedas e quando perdeu ficou com 9 moedas.
3. Se fôssemos falar do Reino de Deus, o que significa a “moeda de prata”?
(sem resposta)

A primeira pergunta foi respondida de maneira bastante objetiva e fundamentada no texto bíblico. Mas ela poderia suscitar outras respostas: porque são pessoas queridas, amadas e admiradas pela mulher que perdeu e achou a moeda. E são pessoas com as quais ela gosta de compartilhar as alegrias da vida. Porque a mulher sabia que sua alegria seria recebida também com alegria. Alegria compartilhada é alegria dobrada. Não por último, porque a mulher tem uma relação forte e profunda com sua vizinhança. A pergunta é muito pertinente para nosso contexto urbano, onde as pessoas, em geral, se escondem em gavetas imóveis friamente sobrepostas e têm pouco ou nenhum contato com vizinhos e vizinhas. Teologicamente falando, chegamos aqui ao aspecto da comunhão, do viver comunidade, da família que formamos como filhos e filhas de Deus. Ainda no contexto da parábola, o reencontro do que estava perdido sempre é motivo de alegria para todas as pessoas.

A cena vivida no dia da partilha das respostas corrobora a reflexão acima. No meu diário de campo, eu registrei assim esse momento: “Fomos para o grupo quatro. ML leu a pergunta. – Por que a mulher convidou as vizinhas e os vizinhos? Ele mesmo respondeu, brincando: ML: Pra vizinhar. Houve alguns risos.”³⁹⁷ *Vizinhar* poderia ser o ato de conviver e ter comunhão com as pessoas próximas a nós.

Em relação à segunda pergunta, vale destacar novamente o que aconteceu durante a partilha da atividade no encontro seguinte. Quando foi lida a resposta da pergunta número 2, MF comentou: “Agora não é matemática. Eu quis entender seu comentário: Você acha a resposta muito matemática, MF? MF: Sim. Eu: Qual a

³⁹⁷ Diário de campo, 2012, p. 17.

resposta que você acha que é? MF: Ué, porque ela dá valor ao que tem e porque ela gosta.”³⁹⁸

Embora a terceira pergunta não tenha resposta por escrito, ela foi respondida durante a partilha do trabalho realizado. Depois de discutirem entre eles, os rapazes concluíram que foi MH quem elaborou a pergunta. Conversei com ele: “MH, quem você acha que é? MH: Jesus, perder a fé. Voltei para frente, repetindo o que ele falou. Eu: Jesus, perder a f.... A moeda de prata seria perder a fé? E ele confirmou: MH: É...”³⁹⁹

MH está preocupado com o afastar-se de Deus, como vimos acima. Novamente aqui ele manifesta a importância da fé e do relacionamento com Deus. Perder a fé e depois reencontrá-la, seguindo a leitura alegórica que ele fez da parábola, é motivo de busca incessante para encontrá-la e de alegria sem fim ao recuperá-la. Embora possamos questionar teologicamente a questão de recuperar a fé por nossas forças, MH nos ensina a valorizar a fé que temos e cuidar dela com todas as nossas forças.

O grupo 6 (MP, MA, MQ, ML, MX) fez três perguntas das quais apenas uma foi respondida pelo grupo 3 (FS, FC, FG). Foi com esses dois grupos que ocorreu o questionamento (e até deboche) por parte dos rapazes sobre a qualidade das perguntas das meninas. Não consegui descobrir o motivo pelo qual elas não responderam duas das três perguntas feitas.

1. Quais as pessoas que criticavam Jesus?
R. Os cobradores e as pessoas de má fama. Porque este homem se mistura com gente de mal fama e toma refeições com elas.
2. O que Jesus quis dizer com a parábola do versículo 4? (sem resposta)
3. Por que Jesus Cristo contou uma parábola? (sem resposta)⁴⁰⁰

Em relação à primeira pergunta, comentei, no encontro da partilha, que a resposta enfatizava as pessoas com quem Jesus andava e não as que criticavam Jesus. Justifico aqui minha intervenção para corrigir a informação por entender que, além de pesquisador, eu também era alguém que conhecia e havia estudado aquelas histórias. Nesse caso, não me parecia ser conveniente deixar passar uma resposta equivocada simplesmente porque eu era um pesquisador e não um professor. Até porque eu era visto como professor também, como já destaquei anteriormente.

³⁹⁸ Diário de campo, 2012, p. 17.

³⁹⁹ Diário de campo, 2012, p. 17.

⁴⁰⁰ Diário de campo, 2012, p. 15.

Ainda durante a partilha, ocorreu o diálogo a seguir após a leitura da pergunta:

Eu: Quem arrisca uma resposta antes de ver a resposta?
 Alguns meninos e uma menina quiseram responder. Dei a palavra para MF:
 As pessoas que não são sentimentais.
 MB respondeu: As pessoas tentadoras de Jesus.
 MI: Guardas romanos.
 Eu: Guardas romanos? Não.⁴⁰¹

Chamou-me atenção a resposta de MF: “as pessoas que não são sentimentais”. Posso entender esse *não ser sentimental* como ser indiferente. Esse aspecto é fundamental no contexto insensível e indiferente em que vivemos. O seguimento cego às leis tornou os fariseus e escribas insensíveis, indiferentes à possibilidade de conversão e salvação das pessoas de “má fama”. Hoje, a insensibilidade e a indiferença assolam as relações interpessoais, e nos distanciam da realidade de dor em que muitas pessoas ainda vivem. As parábolas aqui narradas querem auxiliar a quebrar essa insensibilidade, tanto a dos fariseus e escribas quanto a nossa hoje. Buscar quem se perdeu, quem está pedindo ajuda porque está angustiado com sua forma de viver é também a tarefa das pessoas cristãs nos dias de hoje.

Antes de fechar esse item, quero registrar mais um aspecto geral sobre as perguntas e as respostas obtidas. Volto para a questão de gênero. Segundo minha percepção, as perguntas feitas pelos grupos de rapazes são mais profundas ou, talvez, seguem mais a proposta que eu tentei construir com eles. Havia sugerido que as perguntas fossem mais abertas e que gerassem reflexão no grupo que fosse respondê-las. Também é interessante perceber que muitas dessas perguntas ficaram sem resposta ou não foram respondidas satisfatoriamente para o grupo que as elaborou.

Também é necessário destacar que a metodologia usada (perguntas e respostas elaboradas pelas próprias crianças) só ficou completa com a exposição, leitura e reflexão posterior com todo o grupo. Como vimos acima, muitas perguntas e respostas foram discutidas e aprofundadas durante a leitura com todos os participantes. Outras poderiam ser aprofundadas ainda mais. Numa perspectiva de teologia *das, com e para* crianças, no contexto da educação cristã, tal metodologia

⁴⁰¹ Diário de campo, 2012, p. 18.

deveria contemplar esses dois momentos como fundamentais para se chegar a construções teológicas comunitárias e compartilhadas.

Concluindo esse item, permanece o desafio lançado pelas crianças que comigo refletiram sobre a ovelha e a moeda encontradas. No reino de Deus, as “coisas perdidas” não ficam abandonadas; elas são procuradas, encontradas e resgatadas com muita alegria e júbilo. No reino de Deus, é possível arriscar, procurar, ousar, buscar conhecer coisas novas, porque o Deus da vida cuida e procura até encontrar aqueles e aquelas que porventura venham a se perder nessa aventura. Se pensarmos na infância como a fase da vida em que o ser humano mais (se) arrisca, cabe lembrar aqui a orientação de Jesus quando se trata de ser aceito no reino de Deus: Se vocês não mudarem de vida e não ficarem iguais às crianças, nunca entrarão no reino de Deus (Mateus 18.1). No reino de Deus, a sensibilidade e o amor vencem a indiferença e a insensibilidade, e todas as pessoas se alegram com algo ou alguém que estava perdido e foi reencontrado.

4.4 A grande festa

*Os grupos estavam se organizando e todos estavam bastante envolvidos na construção das cenas. Havia tumulto, mas era de crianças se organizando e se entendendo.*⁴⁰²

As atividades em torno da parábola da grande festa (Lucas 14.15-24) formam o centro e o auge da minha pesquisa de campo. A começar pelo número de encontros que dedicamos para refletir sobre ela: três encontros no mês de outubro. O fato de situações relacionadas a essa atividade terem sido citadas nos capítulos anteriores também aponta para a intensidade da experiência realizada em torno desta parábola. No final do ano, no último encontro, quando perguntei a um grupo de rapazes de qual história mais haviam gostado, ocorreu o seguinte diálogo: “Eu: Tá, grande ceia também pode ser. (Risos) A Fes... por que tu gostou desta? MP: Porque fizemo uma peça. MW: Porque teve festa.”⁴⁰³ Outro aluno, MD, também lembrou, no último encontro, desta como a história mais significativa. “E destas, MD, se tivesse que escolher uma, qual você mais gostou e por quê? MD: Da festa. Eu: Da festa. Por quê? MD: Ensinou mais coisas.”⁴⁰⁴ Ainda uma última opinião sobre essa parábola. Quando perguntei para MF de qual parábola ele mais gostou e por quê, a resposta

⁴⁰² Diário de campo, 2012, p. 23.

⁴⁰³ Diário de campo, 2012, p. 63.

⁴⁰⁴ Diário de campo, 2012, p. 66.

foi: “Ahm, a da grande festa, porque Jesus não se importava com a pessoa ou com a qualidade da pessoa, ele só queria que as pessoas se divertissem...”⁴⁰⁵ Foi realmente uma festa, e todos que dela participaram se divertiram e aprenderam muito.

Depois de um início conturbado, pois estávamos na semana da criança, consegui convencer as crianças a escutar a história que eu iria narrar. Optei em narrar a parábola, pois queria usar o enfoque da narração com ênfase nos cinco sentidos. Esse enfoque, como o próprio nome indica, narra a história, procurando incluir detalhes que possam evocar sensibilidades dos cinco sentidos (tato, paladar, olfato, audição e visão). Segundo Klein, dificilmente os textos bíblicos dão destaque explícito aos cinco sentidos. Quando muito, a visão e a audição são destacadas. Por isso, “é preciso buscar esses elementos nas entrelinhas do texto, sendo surpreendente a riqueza de detalhes que se podem obter para a compreensão da história e da sua mensagem e, conseqüentemente, para o enriquecimento da narração”.⁴⁰⁶ Esse tipo de narração é muito apropriado para essa parábola, pois nela há muitos contrastes que podem ser destacados a partir dos cinco sentidos.

Transcrevo, a seguir, a narração como a contei para as crianças. O texto foi extraído da gravação em vídeo e consta no diário de campo.

Certa vez, um homem **muito** rico, que tinha um palácio, resolveu dar uma festa.

Alguém gritou: Legal.

Eu: Ele preparou o salão de festas com toalhas de mesa bonitas, botou um tapete bonito no chão; preparou vários pratos diferentes, um mais gostoso que o outro; diferentes bebidas...

Enquanto eu falava, me aproximei de alguns meninos.

– Contratou um grupo de músicos que ficou tocando música... Colocou plantas por todo o salão... Perfumou o ambiente para ficar tudo bem cheiroso. Ele era rico e as pessoas que iriam participar da festa, que ele tinha convidado para a festa, também eram pessoas ricas e influentes. Ricas e importantes na cidade. Quando estava tudo pronto, tudo bem organizado, tudo bem limpo, tudo no seu devido lugar: talheres sobre a mesa, os pratos bem colocados, as cadeiras com um pano branco ao redor, enfim tudo bem bonito, o dono da festa chamou o seu empregado e disse: (alguém estava fora do campo de filmagem e eu disse: tu não vai aparecer aí) Chamou o seu empregado e disse: Vá até a cidade, vá de casa em casa e diga para os meus convidados que a festa está pronta. Está tudo preparado, tudo bem lindo.

O empregado já sabia o que ele tinha que fazer e saiu, feliz e contente, pelas ruas da cidade. Chegou à primeira casa, uma casa muito bonita também, (a FB resolveu trocar de lugar e eu esperei dizendo: vamos esperar a colega trocar de lugar). Então ele chegou na frente da casa,

⁴⁰⁵ Diário de campo, 2012, p. 66.

⁴⁰⁶ KLEIN, Remí. Método em educação cristã e modelos narrativos. *Protestantismo em revista*. V. 26, set-dez, 2011. São Leopoldo, 2011c. p. 79.

bateu, viu, MY, bateu na primeira casa. O dono da casa abriu a porta e quando viu o empregado, já ficou meio assim, já franziu a testa. E o empregado disse todo empolgado: olha, eu vim convidar o senhor e dizer que a festa já está pronta; pode vir, o jantar está pronto. E aí o dono dessa casa olhou para o empregado e disse: olha, eu hoje comprei uma fazenda muito grande e bonita; e eu preciso ir lá ver se essas terras estão todas demarcadas como me foi prometido. Infelizmente, pode ser que ele disse desculpas, não sei. Infelizmente eu não vou poder ir à festa. O empregado achou estranho, porque todo mundo queria participar daquela festa. Mas, já que ele não podia ir, o empregado foi para a casa do outro convidado. Chegou à casa do outro convidado, bateu na porta; o convidado abriu, olhou o empregado e fez aquela cara estranha também e disse: olha, eu sei que a festa é hoje, eu sei que eu fui convidado, mas hoje de manhã eu comprei dez bois para trabalhar na minha fazenda e eu preciso testar os bois para ver se eles são bons mesmo como o dono dos bois falou. O empregado pensou... e disse: o senhor tem certeza que vai fazer isso hoje e não vai participar da festa tão esperada? E ele disse: é, infelizmente eu lamento, mas não vou poder ir. O empregado já estava começando a ficar triste e preocupado porque a festa estava preparada e todo mundo dando explicações para não ir. Chegou à terceira casa, bateu (MF bateu na mesa, como se fosse numa porta; eu disse para ele bater de novo e ele fez.) Bateu; o empregado esperou um pouquinho, o dono da casa abriu, olhou para ele meio assustado, adivinha o que ele disse... (alguém levantou os braços e disse: não veio ninguém porque todo mundo arranjou uma desculpa) Não, eu expliquei, ele ainda está convidando, ele está numa terceira casa, convidando. O que será que o convidado disse?

MF: Meu filho tá com caganeira, não posso ir.

Alguns risos e algumas manifestações de espanto.

Eu: Que ele não poderia ir, você acertou. Mas o motivo não era esse. Ele não tinha filhos ainda. Ele casou naquele dia. Ele tinha casado naquele dia, ele ia para a lua de mel e, não tinha jeito, não poderia ir para a festa.

MW: Faz a festa do casamento lá.

Eu: O empregado ficou decepcionado, até tentou insistir, mas não adiantava. E assim, ele passou de casa em casa e **todos** os convidados disseram não e inventaram uma desculpa.

MF: Eles inventavam?

Eu: Eu não sei se era inventado, eles diziam alguma coisa, davam uma explicação.

MP comentou alguma coisa sobre uma piada sobre os dez mandamentos. Disse que depois ele poderia contar.

Eu: Vamos terminar a história. Daí, o empregado chegou em casa e foi falar com o patrão. Ele estava até com medo de contar para o patrão o que tinha acontecido, mas resolveu contar. Disse: olha, passei de casa em casa, insisti, disse que o jantar estava pronto, que as comidas estavam prontas, mas todo mundo tinha outra coisa para fazer e ninguém pode vir. O que será que o dono da festa fez?

Alguém: Demitiu o empregado.

Eu: Não demitiu o empregado. Sabem o que ele fez? Ele disse: Ah é, ninguém quer fazer festa? Mas eu vou fazer festa mesmo assim. Pode voltar para a cidade, vá para todos os becos, todos os cantos, todas as pontes, todos os lugares que você encontrar, e por onde você achar gente: pobres, aleijados, abandonados, cegos, pode trazer para a minha festa. E nós vamos festejar sim. O empregado pensou um pouco, mas ele era empregado e decidiu sair. E começou a passar por lugares onde ele nunca tinha passado. Becos escuros, lugares mal cheirosos, gente mal vestida, gente jogada no chão que ele teve que ajudar a levantar, até meio que levar no colo para casa. Sentiu aquelas roupas ásperas na pele dele; ele não estava acostumado a sentir aquele tipo de coisa; as roupas sujas, mal trapilhas, pessoas despenteadas, aquele cheiro de gente que não toma banho há dias, que está mal cuidada, que está abandonada mesmo. E ele

foi levando, foi levando todo mundo para a casa. As pessoas, quando chegavam à festa, sentiam também uma outra sensação. Uma sensação de estar num lugar limpo, num lugar organizado, ouvindo aquela música. Os cegos que chegavam começavam a tatear nas coisas e sentir como era gostosa a toalha que estava sobre a mesa, o tapete no chão (porque estava todo mundo descalço), sentiam o aroma gostoso que tinha no ambiente, ouviam a música. E todo mundo se sentiu muito bem. E o empregado ia trazendo; ele estava começando a cansar, mas ele ia trazendo. E quando ele achou que não tinha mais ninguém pela cidade, ele chamou o patrão e disse: olha, a casa está quase cheia, mas ainda tem lugar. Aí o anfitrião... o dono da festa disse: Pode voltar para a cidade e trazer mais gente, quem você encontrar; porque os que eu convidei não vão mais participar da minha festa, não vou mais convidá-los. Eu vou fazer festa com quem quer se alegrar: com os pobres, com os marginalizados, com os abandonados da cidade. E assim aconteceu. O dono da festa viu a sua casa cheia, todo mundo se alegrando, todo mundo festejando, todo mundo comendo como há muuuito tempo não tinha comido, ouvindo música boa como há muito tempo não tinha ouvido, sentando num lugar gostoso como há muito tempo não tinha sentado. Vendo um ambiente bonito como nunca tinha visto antes. E ficaram felizes naquele jantar.⁴⁰⁷

A narração parece extensa, o que comprova a força que tem a ênfase nos cinco sentidos de destacar detalhes implicitamente presentes no texto bíblico. E é isso que uma narração deve buscar. “Narrar uma história é revesti-la de detalhes, sem fugir do essencial.”⁴⁰⁸ Nesse caso, os detalhes contribuíram para compreender os contrastes entre riqueza e pobreza, inclusão e exclusão, abandono e resgate da dignidade. Mesmo aparentemente longa, a história foi ouvida com bastante atenção. É o que comprova o comentário que fiz logo após: “É impressionante a mudança de clima após a narração da história. Enquanto narrava, ouvi poucas vezes gente falando ou saindo do lugar.”⁴⁰⁹ E, pelo que pude constatar duas semanas depois, quando retomamos os encontros e quando aconteceriam as apresentações, todos ainda lembravam bem da história. Conforme relato em meu diário no início do encontro realizado duas semanas depois, “deixei bíblias à disposição do grupo, já havia duas semanas que tínhamos ouvido e lido a parábola. No geral, no entanto, todos lembravam do enredo da história”.⁴¹⁰ Esse detalhe do diário de campo corrobora a reflexão de Klein, quando afirma que “a história não acaba quando a narração chega ao fim. Ela permanece na mente das crianças, que a incorporam como um alimento de sua imaginação criadora”.⁴¹¹

⁴⁰⁷ Diário de campo, 2012, p. 20-21.

⁴⁰⁸ KLEIN, 2011a, p. 51.

⁴⁰⁹ Diário de campo, 2012, p. 22.

⁴¹⁰ Diário de campo, 2012, p. 23.

⁴¹¹ KLEIN, 2011a, p. 54.

Todas essas constatações confirmam o quanto uma narração cheia de detalhes pode contribuir para a educação cristã. Embora não seja o tema aqui, é importante destacar o fato de que o ato de narrar histórias para crianças e adolescentes segue sendo um aspecto central da educação cristã.

Antes de analisar cada um dos teatros criados e apresentados pelas crianças, gostaria de destacar ainda um comentário feito logo após a narração e a leitura do texto bíblico. O comentário é de FS. Primeiro, ela fez questão de me dizer que achou a história legal. Depois complementou, dizendo: “Eu achei gentil da parte do homem convidar um monte de gente.”⁴¹² Haveria espaço para a gentileza no reino de Deus? Para o Profeta Gentileza, que atuou no Rio de Janeiro nas décadas de 1970 e 1980, sim. Ele pregava o amor ao próximo, e o lema que lhe rendeu o nome era “gentileza gera gentileza”.⁴¹³ A gentileza do homem rico gerou alegria e uma experiência única aos convidados para aquele banquete. Teologicamente, defendemos em nossas concepções um Deus amoroso e misericordioso. Não poderia ser ele um Deus gentil também? Um Deus que se agrada em fazer o bem e o faz com alegria?

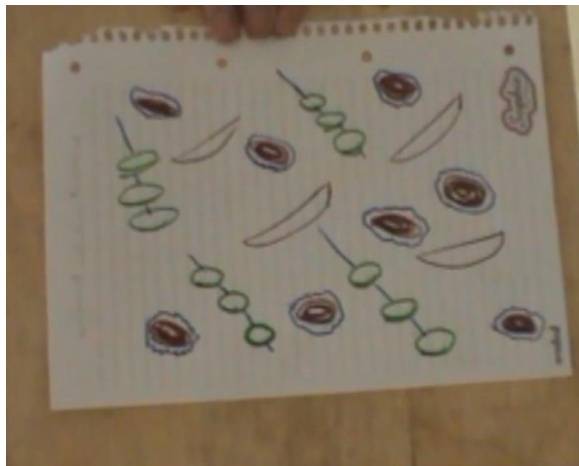
Três encenações estavam prontas para serem apresentadas naquela tarde chuvosa de segunda-feira. Um grupo só de meninos e dois grupos mistos. A turma toda pediu mais um tempo para terminar de preparar os últimos detalhes para a apresentação. Esse tempo foi recheado de muita criatividade, agitação, alegria. Uma verdadeira festa. Todos estavam envolvidos em preparar, da melhor maneira possível, sua apresentação. Na verdade, havia já um misto de ensaio e participação na festa propriamente dita. Destaco um momento que ilustra essa mescla de ensaio e vivência concreta da história.

Sobre um pedaço de papelão, colaram uma folha de caderno na qual havia desenhos de pedaços de carne e pequenos espetos. Uma aluna que seria uma empregada estava passando pela sala oferecendo os “petiscos”. Ofereceu para mim, inclusive. Tudo durante a preparação das apresentações.⁴¹⁴ (Ver figura abaixo.)

⁴¹² Diário de campo, 2012, p. 22.

⁴¹³ Para maiores informações sobre o Profeta Gentilez, ver <http://www.riocomgentileza.com.br/index-2.html>. Acesso em 20/09/2013.

⁴¹⁴ Diário de campo, 2012, p. 24.



“Bandeja” usada numa apresentação.

Depois de algum tempo, iniciamos as apresentações. O grupo composto só de meninos foi o primeiro a se apresentar. Este é o grupo no qual aconteceu o episódio em que MI usou um palavrão para designar os excluídos que deveriam ser convidados. Já comentei esse assunto no capítulo 1.⁴¹⁵

Durante a encenação, já na parte em que o empregado convida as pessoas excluídas para a festa, MH, o empregado encarregado de chamar essas pessoas, chega perto de um morador de rua e diz: “eu só queria te convidar para uma festa. É a festa mais chique da sua vida.”⁴¹⁶ Essa expressão mostra bem o contraste entre os convidados que rejeitaram participar da festa e os excluídos que foram festejar. O reino de Deus é a festa mais chique na vida de quem reconhece que não tem nada para oferecer; que depende da misericórdia do dono da festa. Esses são verdadeiramente felizes por “sentar-se à mesa no Reino de Deus” (Lucas 14. 15b). É esse contraste que Jesus quer mostrar para os doutores da lei, que entendiam ter *cadeira cativa* no reino de Deus.

Outro momento significativo que aponta para o pensamento teológico presente na reflexão das crianças é quando o empregado vai falar com o dono da festa depois que a casa está cheia de gente. Ao ouvir, do empregado, que os mendigos, os vagabundos, os excluídos de toda sorte estavam festejando e se fartando, o dono da festa disse ao empregado: “MI: Muito obrigado. Então, fale pra eles que eles são o reino de Deus, que eu agradeço a eles que eles vieram à festa, que não são que nem as outras pessoas que não vieram à festa.”⁴¹⁷ Mais uma vez, MI surpreende com sua fala espontânea. Não estava prevista essa reflexão

⁴¹⁵ Ver no capítulo 1, item 1.2.

⁴¹⁶ Diário de campo, 2012, p. 26.

⁴¹⁷ Diário de campo, 2012, p. 26.

relacionando a parábola com o reino de Deus. MI, como sempre, muito atento ao que está fazendo, tirou suas conclusões e estabeleceu as relações conforme sua compreensão. O dono da festa reconhece os que de fato formam o seu reino e agradece, gentilmente, pela presença de quem aceitou o convite.

Retomo aqui a expressão usada por MI na versão não concluída do teatro, onde ele foi censurado pelos próprios colegas por usar a expressão *filho da puta* para designar os excluídos da sociedade que poderiam ser convidados para a festa. No encontro seguinte, após mostrar a gravação do vídeo para a turma, pedi que eles respondessem mais algumas perguntas. O grupo 1 tinha as seguintes perguntas e as respondeu assim:

Por que censuraram o MI na forma de ele caracterizar as pessoas que eram para vir para a festa?
 Porque nós estamos em uma aula de religião. Ele queria dizer que é muito fácil encontrar um “desses” na rua.
 O que Jesus quis ensinar sobre o reino de Deus ao contar essa parábola?
 Que o reino de Deus é daqueles que não desprezaram a festa (que é comparada ao céu) que o rei deu.⁴¹⁸

Na aula de religião, há expressões que não cabem, que não são pronunciáveis. Poderíamos perguntar se as pessoas que essas expressões designam poderiam “participar” de uma aula de religião. De qualquer forma, na opinião do grupo, “é muito fácil encontrar um ‘desses’ na rua”. Mas o grupo reconhece que o critério para fazer parte do reino de Deus não é, em primeiro lugar, a conduta pessoal e sim, “não desprezar a festa”, ou seja, aceitar o convite feito pelo rei. Nas palavras de MI, os *filho da puta* e os vagabundos que aceitam o convite farão parte do reino de Deus. Nas palavras de Jesus, “os cobradores de impostos e as prostitutas estão entrando no Reino de Deus antes de vocês.” (Mateus 21.31b)

As reflexões sobre esse primeiro grupo podem nos auxiliar a pensar a teologia das crianças em alguns aspectos. Um deles é que é preciso relacionar diferentes momentos para chegar a algumas conclusões. Penso no exercício que fiz acima com as reações e expressões do início e do fim do teatro expressas por MI. Não é possível dissociar a expressão pejorativa usada por ele e censurada pelo grupo no início do teatro com o seu comentário sobre os que integram o reino de Deus no final do teatro. O mesmo menino que sugeriu chamar *qualquer vagabundo* ou *filho da puta* é o que agradeceu a presença dos convidados e os incluiu no reino de Deus.

⁴¹⁸ Diário de campo, 2012, p. 29-30.

O segundo grupo a se apresentar (FZA; FM; FT; FB; FE; MD) fez uma modificação no final da história, que pretendo analisar aqui. Antes, porém, há um diálogo entre a empregada e duas convidadas encontradas na rua, que merece destaque. “FT, estendendo a mão e levantando e dizendo eufórica: Claro! As duas caminham até o outro lado da sala e convidam FB, que prontamente responde sim, se levanta e vai com elas.”⁴¹⁹ O destaque, na minha opinião, é a resposta eufórica e a prontidão da segunda convidada para ir à festa. A reação das convidadas, novamente, contrasta com as desculpas dadas pelos primeiros convidados. É difícil dizer que aqui existe uma intenção teológica consciente. Mas, como afirmei acima, estou buscando extrair reflexões teológicas a partir das afirmações feitas durante todo o processo. E, nesse caso, a pronta aceitação de quem representa os excluídos da sociedade, mostrando alegria em participar da festa, novamente auxilia a destacar, no contexto da parábola, o que Jesus quis ensinar para quem se considerava a elite salva de Israel.

Ao responderem a pergunta sobre o que Jesus quis ensinar contando essa parábola, o grupo respondeu: “porque os ricos não deviam desprezar as oportunidades e os pobres também são seres humanos”.⁴²⁰ O grupo não questiona o fato de haver pessoas ricas e pobres, e sim, que os primeiros não reconhecem as oportunidades e os pobres merecem ser tratados com dignidade e respeito.

O final da parábola foi alterado por esse grupo. Segundo a transcrição, os convidados que aceitaram o convite para a festa foram hospedados num quarto da casa. Quando lá estavam, voltaram para a sala de jantar e pegaram tudo o que podiam carregar, inclusive os móveis. Toda a turma custou para entender o que estava acontecendo. Segundo relato das meninas, no encontro seguinte, a intenção do grupo ao ampliar a parábola, dando-lhe outro final, era

para ser engraçado o final da peça. Porque eles estavam morto de fome. (No diálogo com as meninas, elas disseram que as pessoas não tinham ido embora, só estavam num quarto da casa e continuavam com fome; por isso foram buscar a comida. O dono da festa e o empregado é que acharam que eles iriam roubar tudo.)⁴²¹

O terceiro grupo era o mais misto (FR, FG, MA, MP, MW). O primeiro destaque é o adjetivo atribuído à rainha: “bondosa”. “FG: Você poderia ir na festa da

⁴¹⁹ Diário de campo, 2012, p. 27.

⁴²⁰ Diário de campo, 2012, p. 30.

⁴²¹ Diário de campo, 2012, p. 30.

nossa bondosa rainha?”⁴²² FG, a empregada, repete o título de rainha sempre com esse adjetivo. Usa-o também quando convida as pessoas ricas para participarem da festa. Parece estar antecipando a bondade que a rainha vai demonstrar adiante, ao fazer questão de encher sua casa para a festa com as pessoas dispostas a participar e a festejar. A bondade aparece, nesse caso, como um atributo importante de Deus.

Assim como o segundo grupo, também o terceiro criou um final alternativo em que as pessoas pernoitam na casa da bondosa rainha rica. O objetivo, segundo o grupo, era mostrar que “nos dias de hoje a parábola seria diferente”.⁴²³ Pode-se deduzir daí que era preciso dar um final diferente para a parábola. A questão não era apenas oferecer uma janta. Fazia parte da festa e da alegria das pessoas convidadas poder dormir com dignidade depois de festejar e comer bem. Pode-se deduzir, então, que o reino de Deus requer vida digna e completa para as pessoas que aceitam o convite, e isso é oferecido por Deus aos seus convidados.

Dois aspectos metodológicos marcaram a experiência em torno da parábola da grande ceia: a narração com ênfase nos cinco sentidos e a proposta de dramatização da história. Na narração, as crianças sentiram-se envolvidas e acompanharam atentamente cada detalhe narrado. O resultado foi visível nas encenações. O fato de ter música em duas dramatizações, por exemplo, mostra que esse detalhe acrescentado por mim na narração foi marcante na hora de representar a cena.

Na grande festa do reino de Deus, ainda hoje, pessoas não têm tempo para participar de fato, de corpo inteiro, sem restrições. Há sempre coisas mais atraentes para apreciar e consumir. As crianças estão aí, cheias de energia e boas ideias, querendo participar, embora também elas sejam bombardeadas com objetos de consumo cada vez mais atraentes e diversificados, como procurei argumentar no quinto item do capítulo 1. Mas, quando alguém se lembra das crianças e as convida para entrar na conversa, suas ideias, sua teologia pode enriquecer a reflexão de maneira muitas vezes surpreendente. As conclusões, as ênfases, os finais serão diferentes, como pude constatar. Se elas são mais *certas* ou mais *erradas* do que as nossas concepções teológicas, é possível discutir, desde que seja com elas.

⁴²² Diário de campo, 2012, p. 28.

⁴²³ Diário de campo, 2012, p. 30.

4.5 Pessoas atiradas nas praças

*Eu: por que eles estavam o dia todo sem fazer nada?
 Ml: Por que eles eram desempregados.⁴²⁴*

Se a grande festa foi o auge da participação coletiva, o texto sobre os trabalhadores na vinha (Mateus 20.1-15) explicitou a riqueza da conversa mais reservada com um grupo menor de crianças. Como veremos a seguir, cada uma das quatro entrevistas feitas com três ou quatro crianças apresenta elementos e detalhes distintos, mas muito significativos para a compreensão da parábola como um todo. Perguntas desconcertantes, afirmações muito bem fundamentadas e conclusões marcantes conferiram, a essa conversa prolongada, uma interpretação bem detalhada e evangélica (enquanto boa-nova) da parábola dos trabalhadores na vinha.

A metodologia usada para refletir sobre essa parábola iniciava com a leitura do texto com as crianças sentadas em roda. A ideia era fazer uma roda de conversa em torno da parábola, considerando que seu conteúdo é bastante polêmico. Era a primeira vez que eu experimentava esse formato na sala de aula. A turma, naquele dia, estava ainda mais agitada e, por algum motivo, as crianças entenderam que iríamos brincar naquele dia. Assim, iniciamos nossa reflexão sobre a parábola dos trabalhadores na vinha.

Elas queriam mesmo era brincar. E eles entenderam, de alguma forma, por algo que eu havia falado, que nós iríamos brincar hoje, por isso estávamos sentados em círculo. Talvez só o fato de sentar em círculo seja sinônimo de brincadeira e não de atividade de reflexão. Um bom grupo de rapazes realmente só brincou.⁴²⁵

Depois de ler e ouvir o texto duas vezes, conseguimos realizar uma roda de conversa. Na verdade, a roda de conversa avançou para o encontro seguinte, quando fiz uma espécie de entrevista com apenas três crianças de cada vez. Mas há elementos importantes do diálogo na roda com toda a turma. Novamente, é a voz do adulto *analisando criticamente* o resultado da atividade porque esperava uma roda silenciosa e organizada, o que, naturalmente, não aconteceu.

O primeiro destaque está relacionado ao título desse item: pessoas atiradas nas praças. Enquanto fazia o levantamento de quais personagens apareciam na parábola, depois de citar o administrador e os trabalhadores na vinha, um menino

⁴²⁴ Diário de campo, 2012, p. 36.

⁴²⁵ Diário de campo, 2012, p. 33.

(MX) que pouco se manifestava nos encontros e sempre parecia meio alheio a tudo disse espontaneamente: “e as pessoas que ficaram atiradas na praça”.⁴²⁶ Essa expressão pode indicar duas percepções antagônicas em relação aos trabalhadores que não foram contratados de manhã: a primeira é que era opção deles ficar “atirados na praça”, como desocupados felizes e acomodados em sua posição; a segunda é que eles estavam abandonados na praça. A resposta de MI à minha pergunta, destacada na epígrafe acima, indica que a perspectiva era a de que não era opção daqueles trabalhadores estarem ali, sem fazer nada. Nesse sentido, os “atirados na praça” são os excluídos, os descartados, a mão de obra excedente, à margem do trabalho e, por isso também, abandonados à sorte quanto ao seu sustento no dia seguinte.

A roda de conversa teve um momento importante:

Eu confirmei: 12 horas. Ótimo; e quanto cada um ganhou?

Dois ou três: uma moeda de prata.

Eu: Isso.

MY: Quanto é uma moeda de prata?

Eu: Bom! A pergunta aqui importante é: quanto é uma moeda de prata? Uma moeda de prata é o suficiente para um homem e sua família viver um dia. (Havia silêncio nesse momento da explicação.)

Eu: Digamos assim, dá para comida... dá para comprar o que precisa para viver um dia.

MI: Que valor mais ou menos?

Eu: Ah, eu, sei lá, eu vou chutar assim, R\$ 50,00.

Houve reações sugerindo que era pouco. Alguém disse: Que mixaria!! (Outro perguntou): É o troco?

FU emendou: E como é que as pessoas davam troco para ela?

Eu para FU: Isso é uma boa pergunta...⁴²⁷

Destaco as perguntas que geraram a conversa: Quanto é uma moeda de prata? Depois da minha explicação: Que valor, mais ou menos? E, no final, a questão prática: E o troco? Enquanto esse assunto era discutido, “havia silêncio nesse momento”. E o que há de teológico aqui? Em primeiro lugar, há uma reflexão em torno de um texto sagrado, uma parábola que explica um aspecto do reino de Deus. E isso estava claro para as crianças. Conforme o final da citação, não levei a conversa adiante. O corte foi meu. Poderíamos perguntar: como fica com o troco no reino de Deus? Precisa de troco?

No meio das perguntas, há também afirmações convictas e decididas, como esta: “MP levanta a mão e diz: Professor, eu não acho certo isso que ele diz.” Quando pergunto por que ele não acha certo, a resposta é: “Porque uns trabalharam

⁴²⁶ Diário de campo, 2012, p. 35.

⁴²⁷ Diário de campo, 2012, p. 35 - 36.

menos tempo, outros mais e... ganharam o mesmo salário.”⁴²⁸ A conversa segue e é nesse contexto que MI responde, como citado acima, que os que estavam na praça estavam desempregados. Quando faço uma atualização sobre a questão do desemprego, novamente MP se manifesta espontaneamente: “Eu: Exatamente; isso é um caso muito sério. Ainda hoje tem muita gente que quer trabalhar e não pode porque não tem, porque não consegue. MP se manifesta: Meu tio...”⁴²⁹ Seu tio é um daqueles que está na praça à espera de alguém que o contrate. Não sei que conclusões MP tirou desse diálogo, mas creio que o fato de ter se manifestado em relação ao tio o tenha levado a pensar no que realmente é injusto nesse caso.

Como afirmei acima, a roda de conversa prolongou-se no encontro seguinte, nas entrevistas em pequenos grupos. O primeiro grupo, formado por duas meninas e um menino (FG, FM e MA), seguiu a linha de fazer perguntas que geraram novas reflexões. Destaco as perguntas de FM, uma menina de dez anos que não professa nenhuma denominação religiosa. Percebe-se, em suas perguntas, em primeiro lugar, um interesse pela veracidade das histórias. Logo no início da entrevista, sua pergunta foi: “FM: Por que, como é que eles sabem que isso aconteceu?” E logo em seguida: “FM: Mas pode ter algumas que não são verdade?”

Quando já estávamos conversando sobre a parábola em si, FM estava preocupada com o que se poderia comprar para viver um dia. “FM: Tá, e quanto mais ou menos eles conseguiam comprar? Tem gente que come muito, tem gente que come pouco (riu enquanto falou; FG, MA e eu também)”⁴³⁰ De minha parte, expliquei que certamente não dava para esbanjar, mas dava para comprar comida para as principais refeições para toda a família. O que chama a atenção é a sensibilidade e a preocupação de FM com os pequenos detalhes; ela quer entender toda a situação para depois emitir sua opinião. Mais adiante, ela pergunta sobre os trabalhadores e o trabalho que eles precisavam realizar. “FM: E quem era os trabalhadores? [...] Qual era o tipo de serviço deles? Era pesado, leve ou mais ou menos?”⁴³¹ Pelo que consegui perceber, todas essas perguntas gravitavam em torno do final da história. FM estava tentando entender (ou aceitar) que era correto que todos os trabalhadores ganhassem a mesma quantia no final do dia.

⁴²⁸ Diário de campo, 2012, p. 35.

⁴²⁹ Diário de campo, 2012, p. 36.

⁴³⁰ Diário de campo, 2012, p. 39.

⁴³¹ Diário de campo, 2012, p. 40.

Essa coragem de perguntar, de questionar o texto bíblico antes de simplesmente aceitar pacificamente o que está dado é uma contribuição importante das crianças para a reflexão teológica. E se levamos a sério todos esses questionamentos, eles revelam crianças muito atentas e sensíveis a tudo o que acontece ao seu redor. Elas não aceitam tudo cegamente; sua capacidade crítico-reflexiva é grande e pode nos surpreender ou, pelo menos, despertar para aspectos do texto nem sempre explicitamente destacados.

Enquanto discutíamos sobre a preocupação de Jesus com a questão do que cada pessoa precisa para viver bem e não do quanto ela merece pelo trabalho realizado, aconteceu o seguinte diálogo com os outros dois participantes: “FG: Eu acho que a preocupação era com o que eles precisavam pra viver. Eu: E aí todo mundo precisa... MA: da mesma coisa...”⁴³² Embora tenha sido uma resposta bastante induzida, parece que MA estava convencido da proposta. Ele havia faltado no encontro anterior e acompanhou a conversa um tanto calado. Mesmo assim, teve intervenções importantes como esta. Quando já estávamos encerrando a conversa, ele se manifestou mais uma vez e levou as colegas a também se posicionarem. “MA: Só pra finalizar: ele não foi injusto com ninguém. [...] FM (junto com a FG): Eu acho que foi. FG: Foi, sim. FM: Mas por um lado também ele foi justo porque dava pra cobrir as despesas do dia.”⁴³³ Nas duas respostas de FM, é possível perceber que ela continua indecisa entre o prejuízo dos trabalhadores que passaram o dia colhendo uvas e a bondade do dono da vinha, que queria ver todos os diaristas comendo bem no dia seguinte.

Talvez sua conclusão esteja na sua última fala. Quando perguntei o que Jesus queria nos ensinar narrando essa parábola para os discípulos, FM resume, com maestria, sua teologia não confessional. “FM: Eu acho que ninguém deve... (silêncio com olhar pensativo) trabalhar por dinheiro, mas pelo que gosta? Não sei...”⁴³⁴ Quando eu repeti sua afirmação, ela respondeu com um convicto “é”. A conclusão de FM está diretamente relacionada à resposta que Jesus está dando à pergunta dos discípulos, conforme lemos em Mateus 19.27: “Aí Pedro disse: Veja! Nós deixamos tudo e seguimos o senhor. O que é que nós vamos ganhar?” Com a parábola, Jesus lhe respondeu: Ninguém deve trabalhar pelo que vai ganhar (“por

⁴³² Diário de campo, 2012, p. 39.

⁴³³ Diário de campo, 2012, p. 40.

⁴³⁴ Diário de campo, 2012, p. 40.

dinheiro”), mas por amor àquilo que está fazendo (“mas pelo que gosta”). A conclusão de MA completa o que FM afirmou: “MA: E como que a recompensa tem que ser igual pra todo mundo.” Coerente com sua afirmação anterior, MA se identifica com a fala de FM e complementa com a perspectiva defendida acima. No reino de Deus, trabalha-se por amor, e todas as pessoas vivem bem, independentemente do tempo ou do tipo de serviço realizado.

Um detalhe que chama a atenção nesse grupo é a necessidade de fazer perguntas. Talvez seja o primeiro ponto que mereça nossa reflexão: até que ponto damos oportunidades para que as crianças façam as suas perguntas? Não estamos nós adultos sempre cheios de explicações pré-elaboradas para, logo em seguida, enchê-las de perguntas e, dessa forma, ver se elas compreenderam o que nós achamos que elas deveriam entender? A roda de conversa, tanto no grande grupo, quanto nas entrevistas, evidenciou uma curiosidade sobre detalhes, muitas vezes, surpreendentes. E as respostas que eu tentei elaborar para responder a essas perguntas também me auxiliaram a compreender melhor a mensagem da parábola.

Volto a Gadamer, que durante sua reflexão sobre compreensão, fé e jogo, fala da possibilidade de diálogo entre o texto e quem o lê. Quando o texto *começa a falar*, ele “não se limita a dizer sua palavra, sempre a mesma, numa rigidez inerte, mas dá novas respostas a quem lhe faz perguntas, apresentando sempre novas perguntas a quem lhe propõe respostas”⁴³⁵. Foi isso que experimentei com esse grupo de crianças em torno da parábola dos trabalhadores. E tal experiência foi possível porque nos aventuramos (mais as crianças do que eu) a fazer perguntas ao texto, ouvir suas respostas e também suas perguntas. “Compreender textos significa manter com eles uma espécie de diálogo.”⁴³⁶ Complemento a sentença de Gadamer sugerindo que o diálogo é ainda mais rico quando é uma conversa entre duas ou mais pessoas com o texto, desde que todas participem com abertura e posições iguais.

O segundo grupo que foi entrevistado consistia de três meninas (FB, FT e FZA). As ênfases da conversa foram outras e outros detalhes do texto foram ressaltados. Mas, novamente, chegamos a conclusões interessantes e importantes sobre o reino de Deus a partir da perspectiva teológica das crianças.

⁴³⁵ GADAMER, 2002, p. 157.

⁴³⁶ GADAMER, 2002, p. 157.

Iniciei a conversa com as meninas a partir da pergunta: O que Jesus quis explicar sobre o reino de Deus, contando essa história? Após a pergunta, seguiu-se o diálogo abaixo. Transcrevo-o com alguns cortes que não interferem na compreensão do diálogo ou das conclusões que se podem extrair do mesmo.

FZA: Que, hamm, que o reino de Deus tem várias coisas que as pessoas se... fazem e chamam outras pessoas para fazer junto.

[...]

FB: Que... sendo, ah, todas as..., todo na plantação de uva é igual com a diferença... os trabalhadores acharam que iam receber mais, só porque trabalharam mais. Mas então todos somos iguais; por isso ele deu a mesma quantia. Ninguém era diferente...

FZA: É e ele não... ele cumpriu o que ele falou.

FT: Ninguém era melhor que o outro.

Eu: Ele cumpriu o que ele falou, todas as pessoas são iguais...

FT: E que ninguém é melhor que o outro.

Eu: Ninguém é melhor que ninguém, ou que ninguém é melhor que o outro.

Eu: Tá, então o que a gente poderia dizer: no reino de Deus, seriam essas três coisas? Que no reino de Deus as pessoas são iguais, a gente poderia dizer...

[...]

FZA: E também que... (FB interrompe FZA)

FB: Todos têm o mesmo direito de amor por Deus..⁴³⁷

O reino de Deus, segundo FZA, é lugar de mutirão, onde as pessoas “fazem e chamam outras pessoas para fazer junto”. É o mutirão da vida, onde há vida em comunhão, onde a morte é vencida e reina a libertação. A colheita da uva pode ser a festa da vida onde várias pessoas são chamadas para participar. Todas ganham o suficiente para viver bem e todas se esforçam para que a colheita seja farta. Nesse sentido, o dono da plantação de uva é o que arrebanha as pessoas para a festa da colheita, dando-lhes o que é necessário para a vida.

No reino de Deus, segundo FB, “todos somos iguais; por isso ele deu a mesma quantia. Ninguém era diferente...” Ou, dito de maneira ainda mais intensa, “todos têm o mesmo direito de amor por Deus”. FB expressa aqui, da sua forma, o que Jesus estava tentando mostrar para os discípulos, como já destaquei acima. Independente do tempo ou do trabalho realizado, o amor de Deus abarca todas as pessoas de igual maneira. Porque o que nos torna iguais diante de Deus não são nossas boas obras e sim o pecado que nos afasta de Deus. Assim, mais do que merecer, necessitamos todos e todas da amorosa misericórdia de Deus, conforme Romanos 3.21-23.

Entendo que essas falas não são simplesmente *provas* de que as crianças *apreenderam a lição* que nós, pessoas adultas e entendidas, *transmitimos* para elas.

⁴³⁷ Diário de campo, 2012, p. 42-43.

As manifestações das crianças podem ser entendidas como expressões teológicas profundas que extrapolam a compreensão que cada pessoa tem sobre os testemunhos bíblicos, sejam eles parábolas ou quaisquer outros relatos. Não são sentenças limitadas pelo nível de compreensão e abstração da criança, ensaios de quem, um dia, será adulto e entenderá o que está dizendo. São reflexões autênticas e reveladoras ou formuladoras de novas facetas da riqueza infinita que é cada perícopo da Bíblia.

Um segundo bloco de diálogo e de descobertas conjuntas e que merece destaque nessa conversa sobre a colheita na plantação de uva está relacionado com a identificação com um personagem da parábola. Já no encontro anterior, havia sugerido que cada qual se identificasse com um personagem da história. Ao refazer a pergunta durante a conversa, deu-se o diálogo que transcrevo a seguir. Embora ele seja um pouco longo, penso que há muitos elementos significativos que justificam sua inclusão na íntegra.

Eu: Eu queria perguntar para vocês duas que estavam. Quem vocês escolheram? Na semana passada eu pedi para vocês escolherem um personagem.

FZA: Sim, foram... é, a dona da plantação de uva.

Eu: Por que tu escolheu a dona da plantação de uva?

(FZA faz sinal que não sabe com a cabeça.)

Eu: Não sabe dizer?

FZA: Não.

Eu: E você tinha escolhido o quê, FT?

FT: Ah, também o dono da plantação de uva.

FB: Me diz os personagens que eu consigo escolher.

Eu: Olha, nós tínhamos a dona da plantação de uva, e aí os trabalhadores que começaram às 6, os trabalhadores que começaram às 9, meio dia, às 3, às 5 e o administrador que tinha que pagar a todos os funcionários.

FB: A dona da plantação de uva.

Eu: Por que tu queria ser a dona da plantação de uva?

FT: Porque ela era justa....?

FB: É porque ela era justa (FT e FB falam ao mesmo tempo)

Eu: Porque ela era justa...

FT: Porque ela cumpriu o que ela falava, porque ela tinha palavra.

FB: Porque ela tinha a bênção de Deus, porque ela tinha a vontade de dar... ela tinha o direito de dar.

FT: Ela tinha vontade de ajudar os necessitados. Por exemplo, aqueles, ela ajudou ahm... ela perguntou se quer ganhar um dinheiro se trabalhasse na plantação de uvas, aqueles que estavam na rua pra... e ajudou... (FB e FT falam ao mesmo tempo) eles precisavam. Aí ela ajudou.

FB: Porque ela sabia que eles precisavam mais do que ela ainda.

Eu: E ela, será que a gente pode dizer que ela era bondosa também? Porque, assim ó, às cinco da tarde ela não precisava mais ter saído para buscar ninguém, né? Ela já tinha gente (FB tosse bem na hora) trabalhando. Mas ela estava preocupada com quem ainda não tinha emprego.

FZA: É por causa que ela sabia que (FT fala junto) que a pessoa precisava de um dinheiro pra viver um dia inteiro...

(FB interrompe) FB: E ela já tinha uma proposta (FB e FT falam juntas)

FT: E ela saiu na rua pra ver quem tava necessitando mesmo, pra convidar pra trabalhar na plantação, pra dar o sustento por um dia.⁴³⁸

Todas se identificaram com “a dona da plantação de uva”. A expressão no feminino foi usada inicialmente por FZA. Eu aceitei a sugestão, e o diálogo girou em torno da “dona” da plantação de uva. Novamente, temos aqui uma questão de gênero. Pode-se pensar, num primeiro momento, que é natural que as três meninas falassem de uma mulher proprietária, mas penso que é importante ressaltar essa diferenciação. Na grande festa, também havia uma mulher promovendo a festa: a bondosa rainha.

Resumidamente, poderíamos dizer que, na opinião das três meninas, a dona da plantação era justa e bondosa. A questão da justiça perpassou toda a conversa. Para as três meninas, como já ficou evidente acima, a questão da justiça está relacionada com o que a dona da plantação combinou com cada trabalhador e com o fato de ela ter cumprido “o que ela falava, porque ela tinha palavra”. O outro argumento que expressa o quanto a proprietária é justa está no fato de ela se preocupar com o sustento diário de cada trabalhador. Ela “sabia que a pessoa precisava de um dinheiro pra viver um dia inteiro”.

Aqui vale destacar a importância de fornecer informações básicas para que pessoas de qualquer idade cheguem às suas conclusões. A informação do valor de uma moeda de prata para uma pessoa foi lembrada e mencionada várias vezes por praticamente toda a turma. E essa informação serviu de base para as conclusões e as opiniões das crianças, o que fica evidente nesse grupo e também na entrevista anterior. Não estou falando de dar a *moral* da história após a narração; e sim em fornecer as ferramentas necessárias para que as crianças desenvolvam seu raciocínio e elaborem suas próprias reflexões a respeito do texto em estudo. É dessa forma que elas podem participar ativamente da reflexão teológica da comunidade.

Embora o adjetivo *bondoso* tenha sido sugestão minha, ele só veio à tona em função da fala das meninas. Entendo que não fui eu quem as induziu a pensar na proprietária como uma mulher bondosa; foram elas, com suas explicações e argumentos, que me conduziram a essa conclusão. Nunca havia pensado que poderia parecer um absurdo um proprietário que contrata diaristas sair às 17h para contratar mais trabalhadores. Essa é uma atitude de quem quer ajudar e não de

⁴³⁸ Diário de campo, 2012, p. 43-44.

quem quer contratar. Cheguei a essa conclusão depois de ouvir a argumentação das três em torno da estratégia e da preocupação da dona da plantação.

O terceiro grupo com quem conversei naquela tarde era formado por outras três meninas (FK, FR e FS). A preocupação desse grupo era com a questão da justiça e da inveja. As duas perspectivas estão no diálogo com FR, que transcrevo a seguir.

FR: eles (os trabalhadores que iniciaram às seis horas da manhã) pensaram que iam ganhar mais. Só que daí se ele tinha dito: ‘você quer trabalhar por uma moeda de prata?’ daí eles toparam. Então...

Eu: Então, se Jesus contou essa parábola, porque ele queria ensinar alguma coisa sobre o reino de Deus, o que será que ele queria ensinar?

FR: Pras pessoas também não ficarem com inveja.

[...]

FR: Não ser injusta.⁴³⁹

O dono da plantação foi justo porque pagou o que combinou com os trabalhadores. E ainda segundo FR, Jesus contou essa história “**também** não ficarem com inveja” (grifo meu). Com esse *também*, FR dá a entender que os diaristas que trabalharam mais não estavam buscando justiça e sim, expressando sua inveja por aqueles que, trabalhando menos, teriam a chance de viver dignamente também. É o que o fazendeiro diz para um dos trabalhadores do dia inteiro: “Ou você está com inveja somente porque fui bom para ele?” (Mateus 20.15b). FR, direta e objetivamente, explicita um grande ensinamento da parábola. No reino de Deus, não há lugar para a inveja, para a ganância; o que importa é a bondade do “dono da vinha” e sua preocupação com a vida digna de quem está com ele.

Em seguida, FR mudou o foco em relação à atitude dos trabalhadores, de todos eles nesse caso, mas em especial dos que murmuravam. Quando fiz a pergunta sobre como devemos agir, ela respondeu “grato; não ser ingrato”. E FS emendou “justo”⁴⁴⁰. A justiça abrange todas as relações pessoais. Não é somente o dono da plantação que precisa ser justo; também de nós se espera essa atitude em relação às pessoas próximas e distantes. Já a face oposta da inveja é a gratidão. Ao invés da inveja, é a gratidão e a justiça que devem orientar nossos pensamentos e nossas ações. Paulo dá esse conselho aos Colossenses, quando diz: “E sejam agradecidos” (Colossenses 3.15b).

⁴³⁹ Diário de campo, 2012, p. 45.

⁴⁴⁰ Diário de campo, 2012, p. 46.

Se o grupo anterior destacou que devemos trabalhar por amor, esse grupo complementa a reflexão lembrando que é a gratidão que nos move a agir. Um princípio, aliás, bastante luterano. A gratidão da qual fala FR pode ser também a que é expressa de forma ampla no Salmo 107, que inicia com o convite: “Deem graças a Deus, o Senhor, porque ele é bom...”.

O último diálogo com as meninas, quando estávamos procurando a “mensagem do texto”, aponta novamente para a construção conjunta, possível quando aceitamos dar voltas com as crianças ao redor de um texto. Embora a fala final seja minha, ela é uma síntese da conversa com as meninas. Não são *explicações pré-fabricadas* que eu estou *transmitindo* para elas. É muito mais a conclusão de tudo o que refletimos em conjunto naqueles poucos minutos e na leitura e conversa coletiva da semana anterior.

Eu: Será que poderia estar ali a mensagem? Lá no versículo...
 FR: 12.
 Eu: 15, “Por acaso não tenho direito de fazer o que eu quero com o meu próprio dinheiro?”
 FK: Acho que não.
 Eu: Tu não acha que está ali a mensagem?
 FS: Eu acho que tá.
 Eu: Onde é que está, então?
 FK: Não sei, mas acho que não.
 (Falamos ao mesmo tempo)
 Eu: O que é o 12? Vamos ver o 12.
 FS: Eu acho que tá no 15.
 Eu: “Esses homens que foram contratados por último trabalharam somente uma hora.” (FK interrompe.)
 FK: Eu acho que é o 16.
 Eu: E o que é o 16?
 FK: “Assim aqueles que são os primeiros serão os últimos, e os últimos serão os primeiros”.
 Eu: E o que tu entende dessa frase? (FK faz cara de dúvida.) Depois de ter ouvido essa história?
 FR: Posso falar?
 Eu: Pode falar, FR.
 FR: Que os últimos que foram contratados sempre serão os primeiros, e os primeiros que foram contratados sempre serão os últimos.
 Eu: Tá, tu repetiu, e daí o que tu entende por isso?
 (FR faz cara que não sabe) Fala, FK.
 FK: Eu não sei, mas eu acho que tá aqui a... sei lá...
 Eu: Tá, gente, eu preciso parar para chamar os próximos.
 FS: Sim, aqui no 15 também diz “eu vou parar, eu vou, eu vou...”
 FK: “Por acaso”
 FS: Não “ou você está com inveja somente porque fui bom para ele?”
 Eu: Ahhh, o que tu entende disso?
 FS: Ahm, tipo, só porque ele foi bom pra ele, ele pode estar com inveja, essas coisas.
 Eu: Então, na verdade, qual era a preocupação deles, dos que trabalharam desde de manhã? Não era tanto a injustiça e sim a bon... segundo o dono da vinha, a preocupação dele (FK fala algo) exatamente, eles estavam preocupados não com a injustiça porque ele pagou o que eles tinham

combinado. Mas com a bondade do dono da vinha e com quem recebeu, mesmo trabalhando menos, o que precisava pra viver no outro dia tá.⁴⁴¹

Além do que já destaquei antes da citação, chamo atenção para a participação de FS nessa entrevista. Ela foi a própria trabalhadora das 17h. Ela havia faltado a aula anterior e, portanto, não conhecia a história; poucas vezes se manifestou na discussão daquele dia. Ela, a partir de uma indicação minha, já havia insistido com as colegas que a mensagem estava no versículo 15, mas as meninas não lhe deram atenção. Somente depois que eu já havia encerrado o diálogo com a fala “Tá, gente, eu preciso parar para chamar os próximos.”, FS resolveu se manifestar mais uma vez, lendo o final do versículo 15. E foi essa leitura que desencadeou a síntese que realizei no final. Minha intenção com essa colocação não é dar um destaque especial à FS, mas mostrar a importância da participação de todos no processo, bem como a sensibilidade necessária para percebermos essas nuances.

No quarto grupo, estavam um menino (MY) e duas meninas (FE e FO). Os extratos abaixo permitem perceber que a conversa ocorreu basicamente com MY, já que as meninas pouco se manifestaram. Para MY, o destaque na parábola é a questão da ajuda que o dono da vinha dá a todos que ele contratou. Em algum momento, ele entendeu que eram mendigos que estavam na praça. Já no seu resumo da parábola, ele afirma o seguinte: “É uma história tipo assim, ahm, tinha mendigos na rua e veio dois emp, as... não sei quantos adminis, adminis... (dificuldade pra falar a palavra). Eu: Administradores. MY: É isso.”⁴⁴² Mais adiante, mas ainda nesse contexto, acontece o seguinte diálogo:

Eu: O que para vocês chama a atenção na parábola?

[...]

MY: Bem que tipo, ahm... esses caras que contrataram eles, os mendigos, fizeram uma coisa boa pra eles, ajudaram a trabalhar, ganhar dinheiro pra sustentar a família.

Eu, interrompendo MY: Quem fez uma coisa boa para eles?

MY: Os administradores.

Eu: O dono da vinha.

MY: Sim.⁴⁴³

MY, em suas reflexões, está muito próximo da realidade de um diarista da época de Jesus. Conforme Deuteronômio 23.15, é preciso pagar o salário para o diarista “antes do pôr-do-sol, pois ele é pobre e espera ansioso pelo dinheiro”.

⁴⁴¹ Diário de campo, 2012, p. 46-47.

⁴⁴² Diário de campo, 2012, p. 47.

⁴⁴³ Diário de campo, 2012, p. 49.

Assim, os diaristas, se não eram mendigos, eram, no mínimo, pessoas pobres que necessitavam muito daquele dinheiro. Nesse sentido, o dono da vinha ajuda e muito os que estão na praça. O trabalho dá direito a “ganhar dinheiro pra sustentar a família”.

Seguindo a conversa com MY, chegamos ao momento de relacionar a parábola com o reino de Deus. MY seguiu coerente no seu raciocínio. “Eu: Então, se a gente pensa assim, o que a gente pode, como é que a gente pode relacionar isso com o reino de Deus? MY: Ahm.... que ajudando pessoas pobres vai mais longe na vida?” Seguindo o diálogo, chegamos a uma pergunta um pouco diferente. A resposta também foi outra.

Eu: A gente poderia dizer que Deus quer que todas as pessoas tenham direito a viver bem?

MY: Sim.

Eu: Porque, qual é a preocupação (MY fala junto), qual é a preocupação dele? Era pagar pelo que eles trabalharam ou pagar pelo que eles **precisavam**?

MY: Porque eles precisavam.

[...]

Eu: Qual é a preocupação de Deus?

MY: Que todos estejam bem de vida...⁴⁴⁴

A preocupação com a ajuda às pessoas necessitadas perpassou a conversa com MY. Ele modificou um pouco o foco no diálogo comigo. Passou da preocupação consigo mesmo, de ir “mais longe na vida”, para o desejo de que “todos estejam bem de vida”. MY não chegou a essa conclusão sozinho; mas não diria que ele foi *induzido* por mim a pensar assim. Conversamos e, na conversa, chegamos a essa conclusão. Foi novamente uma construção, não uma transmissão de conhecimento.

O último grupo com o qual conversei sobre essa parábola era formado por três meninos (MI, MQ e MH). A primeira característica que chama atenção nessa conversa, e contrastando com a anterior, é a vontade de participar demonstrada pelos três meninos. Muitas vezes, na transcrição, está a frase “os três falam juntos” ou “ao mesmo tempo”. Também o conhecimento sobre a história, lida na semana anterior, impressiona. No diálogo sobre a história, o ponto central foi a questão do receber mais ou menos por merecimento em contraste com a bondade do dono da vinha. Nesse sentido, destaco o seguinte diálogo:

Eu: Então, por que eles não trabalharam antes?

MI: Porque eles não tinham emprego.

MQ: Porque ninguém contratou eles.

[...]

⁴⁴⁴ Diário de bordo, 2012, p. 49.

Eu: Por que ninguém contratou. Então não era porque eles não queriam trabalhar, eles não trabalhavam...

MI: Estavam desempregados.

Eu: Porque estavam desempregados. E aí porque ninguém os contratou é justo que eles fiquem sem comer no dia seguinte?

MQ e MI: Não.

MI: Mas deviam comer menos. (Risos.)

Eu: Deviam comer menos?

MH: Imagina, tipo, um pai que vai trabalhar, e no fim da semana ele chega, os filhos tão com a barriga roncando, e, daí, quando vê ele chega, não tem nada.

Eu: É ruim, não é ruim?

Os três falam: É.⁴⁴⁵

Já destaquei acima a fala de MI, constatando que os que estavam na praça, na verdade, estavam desempregados. Sua fala foi a mesma nessa entrevista. Ele, no entanto, não está totalmente convicto de que todos devem receber a mesma quantia. Os que começaram às 17h merecem comer, sim, mas “deviam comer menos”. MH, bem mais sensível à realidade ao seu redor, fica imaginando um pai chegando em casa e não podendo oferecer comida para seus filhos. E os três concordam que a situação é ruim.

As conversas em pequenos grupos, ênfase metodológica do estudo dessa parábola, revelam a riqueza e a variedade de detalhes, ênfases e questionamentos que suscitam uma conversa entre quatro pessoas. Também vale observar que, em nenhum momento das quatro entrevistas, a presença da câmera ligada foi motivo de distração ou constrangimento. A conversa transcorreu naturalmente, porque o foco era a intrigante trama narrada por Jesus, a qual despertou muitas perguntas, discussões, descobertas e conclusões. Nem tudo ficou respondido e resolvido, mas também este fato revela a fonte inesgotável de temáticas que um texto bíblico pode ser quando lido e discutido com gente que pensa.

4.6 Pessoas que ajudam as pessoas

*FU: É, ele quer que todo mundo seja o próximo de todo mundo.*⁴⁴⁶

O último texto estudado foi a parábola do bom samaritano (Lucas 10.25-37). A ideia original era que cada criança fizesse um desenho da cena mais importante da história e dissesse por que escolheu tal cena. Poucas crianças me entregaram o desenho. Já estávamos no final do ano, e não conseguimos mais nos reunir para

⁴⁴⁵ Diário de campo, 2012, p. 51.

⁴⁴⁶ Diário de campo, 2012, p. 65.

concluir o processo. O diferencial dessa aula foi o fato de eu caminhar com a câmera entre os alunos enquanto eles estavam desenhando. Por isso, faço algumas reflexões, a seguir, sobre o encontro em que lemos a história na Bíblia e sobre esse *passaio* entre as crianças enquanto desenhavam sobre a história.

Durante a conversa com toda a turma, logo após a leitura da parábola, eu comentava sobre os três homens que passaram pelo caminho após o assalto. O diálogo inicia com minha fala. “Antes disso passaram duas pessoas que fizeram o quê? FU: Passaram do outro lado da rua. MA: Deixaram ele. Eu: [...] São duas pessoas que trabalham no templo, ou seja, que estão envolvidas diretamente com... FU: Deus.”⁴⁴⁷ Eu estava pensando numa resposta do tipo *o trabalho na igreja* ou algo assim. FU, embora parecesse meio dispersa no momento, estava muito atenta e foi direto ao ponto. Os dois que trabalham no templo estavam envolvidos com Deus. E os dois que estavam envolvidos com Deus não tiveram tempo e disposição para ajudar o homem assaltado. Vale lembrar que o homem que estava conversando com Jesus também estava envolvido diretamente com Deus, usando a linguagem de FU. Talvez o problema, no caso dos dois apressados que foram adiante, seja a institucionalização de Deus em torno do templo, que lhes tirava o tempo para ajudar. Será que há um problema de tempo no templo, quando se trata de ajudar o próximo?

O verbo ajudar perpassou as conversas e os desenhos naquela tarde, como é possível verificar no diálogo a seguir.

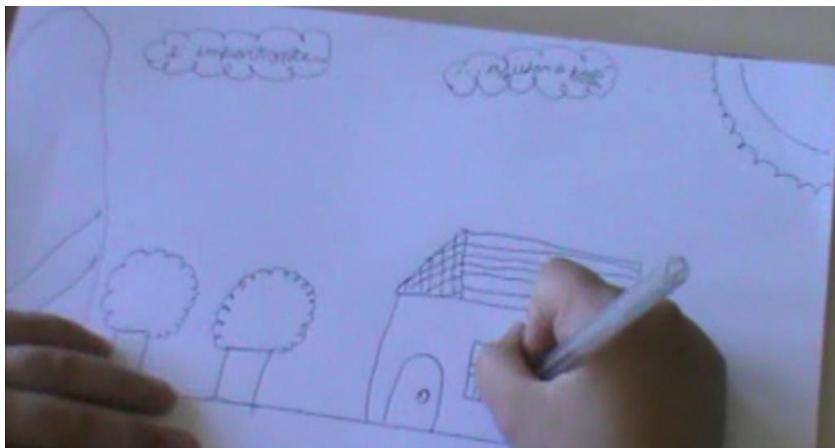
Eu para MW e seu colega: Que cena vocês estão desenhando?
 MW: Eu tô desenhando um carinha morrendo.
 Eu: Desenhando o quê?
 MW, rindo: Um carinha quase morrendo.
 Eu: E o que mais?
 MW: E um homem que tá ajudando ele.
 Eu: E por que essa cena?
 Alguém grita: Por que é legal!
 Eu: Por quê?
 MW: Essa cena é uma cena legal...
 Quando passo por FM e FU, as duas abanam e dizem Oi espontaneamente para a câmera.
 Eu para FU: Que cena você vai desenhar?
 FU: Eu não sei ainda.
 FM: Eu vou desenhar o homem no chão e o outro ajudando.
 Eu: Por que essa cena?
 FM: Porque é essa cena que ele tá ajudando as pessoas...
 Eu: E daí?
 FM: Ué, e daí que é legal ajudar as pessoas...
 FU se intromete e diz: Eu vou desenhar o tiozinho no chão.

⁴⁴⁷ Diário de campo, 2012, p. 55.

Eu: Tá. Você acha que era isso que Jesus queria?

FM: Não, eu acho que ele queria que as pessoas ajudassem um ao outro.⁴⁴⁸

A mensagem é simples e direta: Ajudar as pessoas é legal. Para não cair na tentação de achar que é simplista e pouco profunda a sentença, é preciso dimensionar o que, para as crianças, é algo *legal*. Quando alguma coisa é classificada como *legal*, é porque ela é importante mesmo. O dicionário Houaiss explica o termo *legal* como “3 [...] palavra-ônibus que qualifica pessoas ou coisas com atributos positivos: belo [...]; bom [...]; amável, compreensivo [...]; interessante, curioso [...]; justo [...] etc.”⁴⁴⁹ A expressão é usada em situações em que algo ou alguém é realmente bom ou importante. Portanto, se ajudar as pessoas é *legal*, significa que vale a pena agir assim, porque é bom para todas as pessoas envolvidas.



FB desenhando. Nas duas nuvens está escrito: É importante... ...ajudar o próximo.⁴⁵⁰

A figura acima apoia o que mencionei no parágrafo anterior e ainda apresenta uma outra dimensão. As palavras escritas nas nuvens podem remeter a uma sentença superior, elevada. “É importante ajudar o próximo” está acima de tudo, orientando a paisagem, a vida dentro e fora de casa. Não perguntei a FB por que a frase está nas nuvens. Novamente, trata-se de minha interpretação, minhas conclusões a partir da contribuição e da expressão de uma menina de 11 anos. Faço aqui o mesmo exercício realizado com o desenho do Henrique, apresentado na introdução.

No encontro seguinte, consegui realizar entrevistas com mais dois grupos de crianças. A partir dessas entrevistas, farei algumas reflexões. O primeiro grupo a

⁴⁴⁸ Diário de campo, 2012, p. 57.

⁴⁴⁹ DICIONÁRIO eletrônico Houaiss da língua portuguesa, 2004.

⁴⁵⁰ Diário de campo, 2012, p. 57.

conversar comigo era formado por três rapazes (ML, MP e MW). Foi uma conversa muito dinâmica e animada com perguntas e respostas minhas e deles, o que levou a uma construção de conhecimento para todos os envolvidos. Na conversa, os meninos vão mostrando como entenderam do seu jeito o que leram na semana anterior: “Eu: E por que será que Jesus escolheu o samaritano? MW: Por causa que um era de uma religião, e outro era totalmente de outra religião.”⁴⁵¹ MW dá a entender que Jesus queria mostrar que, como destacou FB acima, o importante é ajudar o próximo, mesmo sendo “totalmente de outra religião”. Mais adiante, MP sugere que o próprio doutor da Lei seja o próximo do samaritano. “MP: Ele é o próximo do samaritano. Né? Ou não? Eu: Quem é o próximo do samaritano? MP: O mestre da lei.”⁴⁵²

A conversa com os meninos pode levar à radicalidade da proposta de Jesus. Não importam a religião, a crença, as desavenças; não importa o status: doutor da Lei ou simples viajante. Quando a vida está em perigo, a prioridade, o importante é se aproximar e ajudar. O tema volta logo em seguida, e os três se envolvem na conversa.

Eu: E quem é o próximo? Quem é o próximo da gente hoje?
 MP: O próximo da gente... (MW interrompe)
 MW: As pessoas que ajudam as pessoas.
 Eu: Então, de novo a pergunta: o que será que Jesus quer ensinar com essa parábola?
 ML: Que a gente tem que amar o próximo?
 Eu: Que a gente tem que amar o próximo. E como é que a gente faz isso?
 MP e MW: Ajudando.
 ML: Amando.
 MW: Respeitando?
 MP: Ajudando.⁴⁵³

Num dado momento, a conversa tomou um rumo inusitado. Estávamos falando sobre o que chamou a atenção na parábola. ML expressou algo absolutamente diferente.

Eu: Alguma outra coisa chamou a atenção de vocês na parábola?
 MP: Hum, deixa eu ver...
 Eu: Na história? MW? (MW fala muito baixo) ahm?
 ML: A liberdade do ladrão pra machucar o outro.
 Eu: A liberdade do ladrão pra machucar o outro. Por que tu acha que isso te chama a atenção?
 MP: Porque ele machucou o homem.
 ML fala ao mesmo tempo e indignado: Porque o ladrão não podia. O ladrão tinha que tá preso!

⁴⁵¹ Diário de campo, 2012, p. 60.

⁴⁵² Diário de campo, 2012, p. 61.

⁴⁵³ Diário de campo, 2012, p. 61.

Eu: O ladrão deveria estar preso. Pois é, mas ele não estava. Hoje todos os ladrões estão presos?

MW: Não.

ML: Vou saber eu... (risos)⁴⁵⁴

O assunto encerrou ali. O questionamento é muito pertinente e leva à pergunta: por que Jesus usou uma situação como essa para falar da questão da ajuda ao próximo? O homem poderia ter tropeçado, caído por acidente. Não foi o caso. Havia uma situação de violência envolvida; uma situação de injustiça. Afinal, “o ladrão tinha que tá preso”. Talvez esse detalhe da história aponta para a dualidade da presença do Reino entre nós: já e ainda não. O reino de Deus está entre nós quando nos aproximamos de quem está sofrendo, mesmo – ou principalmente – se esse sofrimento é causado por uma ação humana que contraria a perspectiva de paz e justiça, própria do reino de Deus.

Pensando na conversa entre Jesus e o doutor da Lei, talvez Jesus quisesse lhe dizer: Veja bem, meu caro senhor, enquanto você está preocupado em “conseguir a vida eterna” (Lucas 10.25b), há pessoas assaltando e outras precisando de ajuda, precisando da sua aproximação, da sua sensibilidade e solidariedade. Ninguém será seu próximo (Lucas 10.29) se você mantiver uma distância indiferente em relação às pessoas que precisam de auxílio. Vá e faça o que o samaritano fez. Tal reflexão, no entanto, só me ocorreu porque um menino me fez perceber que havia um ladrão na história sobre o reino de Deus contada por Jesus.

O último grupo a ser entrevistado era formado por três rapazes e uma menina (MD, MX, MF e FU). Enquanto relembávamos a história, aconteceram alguns diálogos que transcrevo e comento a seguir. Faço-o, desta vez, extraindo as falas de cada criança e comentando-as separadamente. Para esse grupo, essa estratégia é importante, pois também os diálogos aconteceram mais individualmente, mesmo que simultaneamente e na mesma sala.

Início pela participação de FU, a única menina do grupo. Ela estava a vontade com os três e participou ativamente do diálogo. Já destaquei uma fala de FU no encontro anterior. Durante a entrevista, dois momentos merecem atenção especial. Enquanto tentávamos chegar à inversão da pergunta que o mestre da Lei havia feito para Jesus, foi FU que se deu conta e disse, timidamente: “Qual deles tu acha que é o próximo?” Como eu não lhe dei atenção logo, FU reforçou sua posição

⁴⁵⁴ Diário de campo, 2012, p. 62.

dizendo: “Jesus perguntou pra ele quem é que era o próximo.”⁴⁵⁵ Depois, quando refletíamos sobre o que Jesus queria ensinar, contando essa parábola, FU citou a frase que eu usei como epígrafe desse item: “É, ele quer que todo mundo seja o próximo de todo mundo.” FU resume de maneira contundente sua participação na reflexão sobre o texto. Os dois homens que não ajudaram e o mestre da Lei que teve de responder para Jesus que o samaritano havia sido o próximo precisavam entender essa máxima: no reino de Deus, “todo mundo é próximo de todo mundo”.

Duas participações de MD também foram significativas e enriquecedoras na reflexão. Quando estávamos conversando sobre quem foi o próximo do homem assaltado, MD ressaltou não a identidade do terceiro homem, mas a sua ação: “Foi o que ajudou.” Depois, quando discutíamos a mensagem da parábola, MD fez alusão à origem de cada personagem, sem abandonar a importância da ação realizada. À pergunta sobre o que Jesus quis ensinar contando essa parábola, MD respondeu em dois momentos: “Que nem sempre os que são amigos ajudam. Que os inimigos também ajudam.”⁴⁵⁶ A qualidade da ajuda não depende de laços afetivos, mas da capacidade de compadecer-se. Por isso, “os inimigos também ajudam” me ensinou MD naquele encontro.

A participação de MF nesse dia foi bastante intensa. Foi ele quem resumiu toda a história. Também fez colocações durante toda a conversa. Na pergunta: Quem foi o próximo do homem assaltado, MF respondeu: “Foi o terceiro”. Quando falamos sobre o que Jesus queria ensinar com essa parábola, MF se manifestou com uma sentença categórica: “Que nós devemos ajudar as pessoas.” E enquanto ainda estávamos juntando os pedaços da história, MF disse: “O último que chegou, aí ajudou, e aí Jesus disse no final que ‘aquele que te ajuda é o teu próximo’. É o que eu lembro...”⁴⁵⁷ Essa última também é uma constatação importante. Ela leva à mesma conclusão pretendida por Jesus ao contar essa parábola para o homem que queria saber quem era o seu próximo. Em última análise, Jesus respondeu para o mestre da Lei: o teu próximo é quem te ajuda; vai e te aproxima de outros para ajudar também.

Quero chamar a atenção, de maneira especial, para a participação de MX nessa conversa. Como já comentei acima, ele parecia sempre estar um pouco

⁴⁵⁵ Diário de campo, 2012, p. 65.

⁴⁵⁶ Diário de campo, 2012, p. 65.

⁴⁵⁷ Diário de campo, 2012, p. 64 - 65.

alienado em relação a tudo o que acontecia. Nesse dia, no entanto, ele estava muito participativo. Já no início da parábola, sua colocação mostrou que estava atento e acompanhando toda a discussão. Quando perguntei o que Jesus respondeu ao intérprete da lei, MX disse: “Ele fez outra pergunta.”⁴⁵⁸ Um pouco adiante, enquanto MF narrava com suas palavras a parábola, ele não sabia como dizer hospedaria. MX interveio, usando o termo *hotel*. O diálogo foi assim: “Eu: Numa hospedaria, digamos assim. MX: Num hotel. MF: Hotel, MX? (Ri e repete novamente: hotel) Eu: É uma espécie de hotel. Sim, está certo, MX, é uma espécie de hotel. MX: Toma! (Olhando para MF. Mais risos.)”⁴⁵⁹ Um pouco depois, MX resume assim a passagem dos três homens por aquele que fora assaltado: “MX: E os dois primeiros que passaram... [...] Era amigo dele e o último era inimigo.”⁴⁶⁰ Para concluir sua participação na reconstrução da parábola, MX também se manifesta quando eu pergunto o que Jesus queria ensinar contando esta história. “MX: Que não exista violência, apenas paz. (Enquanto fala “apenas paz” junta as mãos como se estivesse orando, e abaixa a cabeça. Depois, olha para os colegas.)”⁴⁶¹ A fala é uma mistura de sarcasmo com seriedade, pelo que consegui interpretar através da gravação.

“Que não exista violência” está relacionado com a fala de ML, indignado com a liberdade dos assaltantes que bateram no viajante, como já destaquei acima. O tema da violência está presente na história, particularmente na hora do assalto, como os próprios alunos já observaram. Mas penso que MX sente-se, às vezes, sofrendo um tipo de violência típico da adolescência de nossa época. Quando perguntei qual a parábola de que ele mais gostou, ele respondeu: “Não sei. Acho que a dos trabalhadores. Eu: A dos trabalhadores, por quê, MX? MX: Porque eles trabalhavam...”⁴⁶² Transcrevo a seguir a reflexão feita por mim no diário de campo logo após aquele encontro.

Cheguei às 15h30min e acompanhei todo o recreio da turma. Montei a filmadora na sala ao lado para as entrevistas em trios. Fiquei jogando bola com FU e observando outro que vou chamar de MX. Já o havia acompanhado durante nossos encontros; ele tem muitas dificuldades de aprendizagem, de escrita e de compreensão. Nem sempre o grupo tem paciência com ele. Hoje ele estava sentado no chão, tentando abrir uma mini-pizza, que estava embrulhada num plástico. Ele teve muitas dificuldades para abrir o plástico e comer aquela mini-pizza. Depois, durante a gravação, na fala, ele trouxe contribuições interessantes. Quando

⁴⁵⁸ Diário de campo, 2012, p. 64.

⁴⁵⁹ Diário de campo, 2012, p. 64 - 65.

⁴⁶⁰ Diário de campo, 2012, p. 64.

⁴⁶¹ Diário de campo, 2012, p. 65.

⁴⁶² Diário de campo, 2012, p. 66.

perguntei que parábola ele mais gostou, ele logo respondeu que foi a dos trabalhadores na vinha. Não soube me dizer por que gostou mais dessa. Tenho minhas suspeitas: é a parábola que trata da igualdade das pessoas no reino de Deus. Os trabalhadores não ganharam por sua produção e sim por sua necessidade. Suspeito que essa mensagem, ainda que de forma inconsciente, o tocou.⁴⁶³

E as crianças, de modo geral: não são elas os trabalhadores das 17h? Estão chegando agora, labutaram pouco no emaranhado teológico que nós tecemos há tantos anos. Ainda não produziram teologia. Nem passaram pelo Ensino Confirmatório. Será que não estamos nós parados diante do administrador, resmungando e reclamando que queremos mais porque já pensamos – e concluímos – mais? Queremos o culto do nosso jeito, os espaços na comunidade do nosso jeito, as festas do nosso jeito, a Ceia do Senhor, expressão máxima de aceitação gratuita e misericordiosa de Deus, tudo do jeito adulto – e sério – de ser. Afinal, *trabalhamos o dia inteiro* e merecemos. Não será para nós também a pergunta do dono da plantação? (Mateus 20.15b) Reconheço que há aqui mais uma defesa em favor da participação das crianças do que propriamente argumentos (teo)lógicos para fundamentar uma teologia das crianças. Mas entendo que tais reflexões são importantes para, em primeiro lugar, reconhecer a legitimidade da participação das crianças nas diferentes formas de fazer e viver teologia na comunidade.

Concluo este capítulo com a constatação feita por Alves baseado em Gadamer: “Só é de fato um diálogo aquela conversa que nos deixa alguma coisa, que acrescenta algo àquilo que já tínhamos. Em outras palavras, o diálogo é aquela conversa na qual algo de nós encontra algo no Outro que não havia ainda sido percebido.”⁴⁶⁴ Espero ter demonstrado, nas páginas acima, quanta riqueza encontrei sobre as parábolas de Jesus nas conversas teológicas que tive com as crianças. Como afirmei no início do capítulo, o que apresentei são reflexões minhas, não no sentido de posse, de autoria, mas pelo fato de que eu as elaborei através e a partir do encontro, do diálogo, da conversa, nem sempre tranquila e organizada – própria do mundo adulto – que tive com as crianças.

⁴⁶³ Diário de campo, 2012, p. 59.

⁴⁶⁴ ALVES; GHIGGI, 2011-2012, p. 63.

CONCLUSÃO

Escrever a conclusão de uma tese significa admitir que se chegou a algum lugar onde é preciso parar para uma avaliação. Penso que cheguei a um bom termo, embora tenha consciência de que há muito para ser organizado, pesquisado, melhorado para que se chegue a uma efetiva teologia das crianças. Espero, no entanto, ter explicitado que é possível fazer teologia com crianças, e que temos muito a aprender sobre teologia se estivermos abertos para colocar as crianças no centro ou ao nosso lado nas discussões teológicas e nos estudos bíblicos. Parece que, na Alemanha, os cursos de pedagogia da religião já perceberam a força dessa postura em relação às crianças. Quiçá não façamos da proposta de teologia das crianças mais uma onda metodológica para *auxiliá-las* a compreender melhor o que nós mesmos passamos a vida inteira tentando entender: os mistérios divinos.

Para mim, as discussões aqui realizadas foram uma experiência de desconstrução de preconceitos e de afirmação de convicções sobre a capacidade de reflexão e de participação das crianças. Mas tudo foi construído num processo que, na realidade, ainda não está concluído. Cada linha escrita, cada descoberta, cada conclusão veio acompanhada de dúvidas, incertezas, decepções muitas vezes, até perceber a vida que pulsava por detrás dos gestos, dos olhares, dos sorrisos, das perguntas, das risadas. É, sim, um processo de conversão, de mudança de mentalidade que precisa acontecer em cada pessoa adulta. Tornar-se como criança para entrar no reino de quem veio ao nosso encontro como criança.

As reflexões aqui apresentadas devem ser interpretadas como suspeitas, preconceitos, quiçá, no sentido gadameriano de “*verdadeiros* preconceitos, sob os quais *compreendemos*”⁴⁶⁵, hipóteses que podem ser analisadas em outras interações com crianças a partir de instrumentos de pesquisa próprios para esse fim. O primeiro capítulo da tese apontou para experiências concretas de envolvimento das crianças como participantes em pesquisas sociais. No segundo capítulo, procurei mostrar que não estamos sozinhos na busca por tentar compreender como as crianças pensam e fazem teologia. O caminho apontado no terceiro capítulo é uma forma de fundamentar a participação das crianças nas reflexões teológicas da

⁴⁶⁵ GADAMER, 2003, p. 395.

comunidade. Já as experiências que compartilhei no quarto capítulo indicam que é possível teologizar com crianças e que, portanto, elas sabem e podem fazer teologia.

A primeira questão é a forma como nós nos colocamos diante – ou ao lado – delas para iniciar qualquer reflexão. Uma postura de abertura e de coragem para reconhecer que, *da boca dos pequeninos*, pode nascer perfeito louvor e, portanto, podem brotar reflexões teológicas. Deixar ecoar o timbre da voz das crianças nas discussões teológicas da comunidade exige uma transformação na forma como nós as vemos: não mais numa perspectiva que privilegia os anos vividos, o gênero, o tempo de participação na comunidade, mas que valoriza a experiência da vida e a vontade de viver de cada pessoa. Afinal, numa perspectiva cristã, estamos refletindo sobre nossa relação com o Criador da vida, conforme Gênesis, e sobre aquele que, em seu nome, disse que veio para que tivéssemos vida em abundância, conforme João 10.10.

Com base nessas constatações, destaco algumas características, possibilidades e desafios da teologia *das e com* crianças. Naturalmente, são conclusões parciais, próprias do horizonte que consigo vislumbrar agora, depois da pesquisa que deu origem à presente tese. Tendo talvez aprendido um pouco com as crianças, usei de certa rebeldia ao incluir elementos novos abaixo, principalmente quando apresento algumas possibilidades no que se refere à teologia com crianças. Mas entendo que as experiências compartilhadas a seguir são consequências da minha pesquisa, por isso merecem ser incluídas aqui. As características da teologia *das e com* crianças não poderiam partir de outro lugar senão da experiência que vivi com crianças em sala de aula. Já as possibilidades e desafios trazem elementos dos outros capítulos da tese.

Partindo dos seis estudos que realizei com as crianças durante a pesquisa, há algumas características do fazer teológico das crianças que merecem ser destacadas. No estudo sobre o reino de Deus, por exemplo, transpareceu a criatividade das crianças na elaboração de novas metáforas para se pensar o reino de Deus. Tal contribuição é importante, considerando a dinamicidade característica da fé cristã. A teologia das crianças parece brotar de outras fontes, mais humanas, mais próximas ao que nos interessa e nos preocupa nos dias de hoje. A preocupação com o reino de Deus está na construção de um mundo melhor aqui e

agora e não num futuro distante. Nesse sentido, elas refletem a característica da pós-modernidade, como vimos no capítulo 1.

No estudo da parábola do filho pródigo, também transparece uma liberdade maior para reler a parábola a partir da realidade das próprias crianças. A preocupação com a herança – quando se é filho único ou quando o pai é pobre e tem muitos filhos – mostra o interesse e a sensibilidade das crianças para as questões sociais que as cercam e que devem fazer parte das reflexões sobre o reino de Deus. As estratégias do filho mais velho para conseguir o reconhecimento do pai, ainda que, num primeiro momento, pareçam absurdas para nós, revelam essa liberdade de pensar novas possibilidades de ver o mesmo texto. Não significa que precisamos concordar com tudo o que é dito, mas essas falas, se bem aceitas e interpretadas, podem levar a outras conclusões sobre nosso relacionamento com Deus. Se não aceitarmos essa possibilidade, estaremos negando a dinamicidade e riqueza do próprio texto bíblico, decidindo arbitrariamente que ele já disse tudo o que tinha a dizer.

Além da originalidade de certas interpretações, há também reflexões que coincidem com o que nós já conhecemos e aceitamos como importante nessa parábola. Dois elementos sustentam essa afirmação. O primeiro é o fato de aparecerem títulos como *o filho invejoso*, *o filho arrependido* e *o pai bondoso*. O segundo elemento refere-se à interpretação, realizada por mais da metade da turma, de que o filho mais velho deveria entrar na festa, abraçar o irmão e celebrar com ele. Tanto os títulos como o desejo de que o filho mais velho entre e festeje revelam que as crianças percebem que há conflitos a serem resolvidos e que a história envolve uma relação de amor paterna e fraternal baseada no perdão e na aceitação.

No estudo sobre as coisas perdidas (ovelha e dracma), ficou evidente uma sensibilidade para a importância que objetos e animais podem ter na vida das pessoas. Em termos teológicos, destaca-se a possibilidade que Deus nos dá de arriscar a busca por novos caminhos, novas possibilidades, tendo a certeza de que ele está pronto para nos resgatar quando nos perdemos em tais aventuras. Penso que a característica que novamente se evidencia aqui é a capacidade intrínseca – não somente às crianças, mas ao ser humano – de buscar novas interpretações para textos que, aparentemente, estão cristalizados em nossas leituras.

A festa que experienciamos em torno da parábola da grande ceia apontou fortemente para o caráter lúdico e dinâmico de ser das crianças. Nesses encontros,

elas demonstraram quão divertida e enriquecedora pode ser uma reflexão bíblico-teológica. Essa característica da teologia das crianças foi marcante em todos os encontros. Rebeldia, indisciplina e falta de concentração, ou talvez um pouco de cada uma dessas características, são formas como as crianças se revelam ou como nós, adultos, as vemos em seu relacionamento conosco. O fato é que elas são assim e, enquanto *outro* que nos interpela, elas precisam ser consideradas inclusive e principalmente por serem assim. Nas suas brincadeiras, provocações entre si e até com o professor e na sua agitação, as ideias brotam, florescem e produzem frutos que nos surpreendem e nos encantam muitas vezes.

As dramatizações produzidas na íntegra pelas crianças evidenciaram novamente a capacidade da releitura com o argumento de que, se a história fosse contada hoje, seria diferente. As colocações surpreendentes nas falas de alguns personagens mostraram que as crianças fizeram uma leitura interpretativa sobre o aspecto do reino de Deus para o qual Jesus está apontando ao narrar esta parábola. Talvez a experiência com essa história seja o exemplo mais contundente de que acontece reflexão junto com a agitação, a alegria e a aparente indisciplina que tanto nos incomodam e nos desinstalam de nossos dogmas pedagógicos e teológicos.

As pessoas atiradas nas praças, título surgido durante a conversa com as crianças sobre a parábola dos trabalhadores na vinha, evidenciou a capacidade de questionamento livre e aberto em relação ao texto bíblico. Sem medo, sem vergonha, apenas com o desejo de saber mais e de entender melhor, as perguntas foram surgindo tanto na grande roda de conversa quanto, e principalmente, nos grupos de três a quatro crianças que formamos depois. Talvez seja a postura mais importante a aprender das crianças. Essa capacidade de duvidar não sem preconceitos, mas admitindo-os ou simplesmente incorporando-os às suas falas e seus questionamentos resultou em reflexões e conclusões que, para mim, foram surpreendentes. As perguntas não são somente de esclarecimento sobre algum elemento da história; são perguntas que apontam para incoerências ou lacunas que o texto apresenta. E são justamente essas perguntas que levam a reflexão adiante; que fazem pensar, que geram outras perguntas.

Na última experiência, a parábola do bom samaritano, as crianças deixaram claro que elas também têm seus limites, o que não significa que sejam mais ou menos limitadas que outras pessoas. A constatação de poucas crianças entregarem um desenho sobre a parábola pode ser explicada pelo fato de que, na semana

anterior, elas haviam feito um desenho sobre o nascimento de Jesus. Mesmo assim, procuraram fazer o desenho em aula, mas não concluíram e não me entregaram depois. Além do mais, estávamos encerrando o ano letivo e, com ele, as energias para um envolvimento mais intenso, como ocorreu nas demais histórias. Mesmo assim, nas entrevistas, houve momentos ricos de partilha de saberes e dúvidas.

Depois de reconhecer essas características do ser criança no fazer teológico, trago algumas considerações que considero serem as possibilidades que temos com a participação efetiva das crianças na teologia comunitária. Como possibilidades, gostaria de retomar reflexões relacionadas à participação das crianças nas celebrações de Natal. Na introdução da tese, relatei uma experiência que tive na celebração de Natal de 2010 numa comunidade da IECLB. Naquele ano, eu estava no início desta pesquisa e tinha somente uma ideia geral, mas repleta de convicções acerca do potencial reflexivo das crianças também no campo da teologia. Quero concluir, narrando outra experiência, com outro grupo de crianças, ocorrida no Natal de 2013, no final da escrita da tese, e num contexto bastante diferente. Eu não estava numa comunidade da IECLB, tampouco com as crianças que participaram da pesquisa. Estava na periferia, numa escola da rede municipal de Porto Alegre, onde trabalho como professor desde 2011. Penso nessas duas experiências com outras crianças como uma espécie de moldura à pesquisa que realizei durante um semestre. A encenação de Natal em 2010 me levou a pensar sobre a relação com as crianças de maneira mais aberta. E as 24 crianças que me interpelaram no segundo semestre de 2012 me auxiliaram e me motivaram a agir diferentemente em relação às crianças em sala de aula na periferia de Porto Alegre.

No mês de dezembro de 2013, planejei realizar, com os alunos, uma atividade para o Natal. Meu objetivo era refletir sobre a forma como essa data do calendário litúrgico é celebrada na sociedade hoje. Para isso, entreguei, para cada aluno, uma cópia de um texto que escrevi há alguns anos, chamado Natal na veloz cidade. Reproduzo o texto abaixo para facilitar a compreensão do processo ocorrido em quatro turmas a partir dele.

NATAL NA VELOZ CIDADE

Passa depressa o povo agitado, comprando presentes em liquidação.

Passa depressa o carro polícia com metralhadoras
Natal de um ladrão.

Passa depressa o preço que indica que fica mais caro
o Natal inflação.

Passa depressa o pobre salário do pobre operário

Natal decepção.
 Passa depressa a canção natalina, a luz que ilumina
 o Natal atração.
 Passa depressa essa gente demente que já não mais sente
 sua lo(u)comoção.
 Passa depressa a breve notícia na vida fictícia
 em que morre a nação.
 Passa depressa nas rádios, revistas, jornais e manchetes
 de televisão:
 Nasce Jesus num humilde porão
 Num humilde porão (repete a frase e vai silenciando e acalmando)
 Por que num porão? (Bem calmo e tranquilo)
 Porque não há tempo para ele na veloz cidade.
 Em Belém faltou lugar
 e o mundo descobriu a solidariedade na manjedoura.
 Hoje nos falta tempo
 e o Menino nos ensina a dimensão eternada simplicidade.

Na primeira turma, entreguei o texto e disse que gostaria que a turma se organizasse para apresentar esse texto de alguma forma no sábado letivo, que ocorreria em menos de duas semanas e que teria como tema o Natal. Os alunos e alunas leram o texto, acharam interessante e disseram, quase em coro: legal, mas nós queremos cantar canções de Natal e não apresentar esse texto. Um pouco decepcionado, mas não derrotado, recolhi o texto e cantamos canções de Natal.

Quando iniciei a aula com a segunda turma, entreguei novamente o texto com o mesmo discurso: preparar uma apresentação para o sábado letivo. Todos e todas leram o texto e começaram a fazer comentários pejorativos. Uma das expressões mais usadas era que o texto era *frau*, expressão corrente entre as crianças para dizer que algo é sem graça, chato, nada interessante. Mas continuaram lendo. Disse para eles que o texto poderia ser lido em forma de *funk*, por exemplo. Alguns rapazes começaram a lê-lo nessa perspectiva, ainda sem muita vontade, pois diziam que “o texto não tinha rima”. Mesmo assim seguiram lendo e *brincando* com o texto. Pouco a pouco, alguns alunos encontraram o ritmo da leitura. Outros já pegaram instrumentos de percussão (uma panela, uma lata e uma tábua de lavar roupa) e começaram a fazer a batida do funk. Empolgados, ensaiaram todo o texto.

A experiência foi parecida em outras duas turmas, sendo que uma delas compôs um RAP a partir do texto, e a outra adaptou uma percussão com copos. Embora tenha pouca ou nenhuma teologia até aqui, achei importante narrar a experiência pela questão metodológica. Todo esse processo aconteceu com minha participação. Enquanto as crianças se apropriavam do texto da sua maneira, caminhava atento para ouvir as leituras. Sempre que ouvia algo interessante, eu

dizia uma palavra de motivação e dava alguma sugestão de como melhorar a leitura. Também tive que explicar o significado de algumas palavras, como *demente*, por exemplo.

Mas havia ainda mais uma turma. Usando a mesma metodologia, as crianças começaram a ler o texto. Dois meninos logo se empolgaram com a leitura ritmada, sempre com a minha orientação. Outros dois iniciaram uma batida rítmica, usando o próprio corpo (palmas, batida no peito e nas pernas). Logo, mais crianças se integraram ao grupo das batidas, enquanto os dois meninos seguiam lendo o texto, já integrados com o grupo de percussão corporal. A certa altura, um menino sugeriu que os dois caminhassem de um lado para o outro, mesmo quando não estavam lendo uma estrofe do texto. Depois, outro teve a ideia de confeccionar ou trazer objetos que caracterizassem os elementos de cada estrofe. A turma ficou tão animada que pediu para que outro professor, em sua aula, os ajudasse a ensaiar e melhorar a apresentação. No sábado letivo, as quatro turmas se apresentaram, cada qual com sua versão do mesmo texto.

Faço esse contraponto com minha experiência para mostrar que é possível dar voz às crianças, fazendo-as coparticipantes das reflexões e construções teológicas. Talvez tenhamos que abrir nosso horizonte sobre o que vem a ser participação. Na minha concepção, considero que houve participação consistente por parte das crianças quando cada grupo construiu uma forma diferente, contagiante e profunda de apresentar o mesmo texto. Na verdade, cada grupo revestiu o texto com sua própria roupagem, diversificando-o e enriquecendo-o.

Volto para a apresentação das crianças na noite de Natal de 2010. Elas estavam encenando, como já citei. Não vejo problemas em que crianças participem de encenações de Natal; pelo contrário, acho até salutar, pois é mais uma forma de elas ouvirem e recontarem as narrativas que constituem a fé cristã. O mesmo vale para o envolvimento das crianças em celebrações de outras datas importantes do calendário litúrgico. Além disso, vimos, com Gadamer, que ouvir e recontar os mitos e as histórias é mais uma forma de tornar a linguagem acessível. No entanto, algumas perguntas pairam no ar em relação a essa atividade comunitária: Por que só as crianças são envolvidas nessa encenação? Só elas necessitam dessa interação com os mitos? Às pessoas adultas, basta a cômoda e passiva condição de assistentes na noite da apresentação? Não seria este um programa interessante para todas as pessoas da comunidade interessadas em teatro ou jogral? Elas

poderiam se reunir durante o Advento para, primeiro, conversar sobre a mensagem do Natal. Lembremos da importância que Gadamer dá à conversa como forma de transformar a realidade e mesmo de se constituir enquanto pessoas em seu tempo. Depois dessa conversa, ou já durante a mesma, nasceria a encenação. Penso que isso seria mais frutífero e mais enriquecedor para todas as pessoas envolvidas e também para a comunidade na noite do Natal. Seria uma maneira de todas as pessoas sentirem-se num papel ativo na definição de sua própria condição dentro da comunidade eclesial.

Levanto, ainda, outras duas questões sobre essa prática tão comum em nossas comunidades. A primeira refere-se ao poder de mobilização que as crianças exercem sobre as pessoas adultas. No mínimo, metade das pessoas presentes tinha alguma relação de parentesco ou proximidade com alguma criança que estava no palco. Por causa do compromisso que as crianças assumiram – representar a mensagem de Natal –, elas movimentaram toda a família, trazendo-a para a igreja em pleno dia 24 de dezembro. Já ouvi histórias parecidas em seminários com orientadoras de Culto Infantil: graças à insistência das crianças em querer participar do Culto Infantil, pais e mães voltam a se envolver em atividades da comunidade.

A outra questão refere-se ao papel das crianças como anunciadoras do Evangelho naquela noite. Elas foram as pregadoras, os anjos mensageiros da Boa-Nova que estava deitada na manjedoura em Belém. Disso, podemos deduzir que as crianças ensinam, ainda que através da fala de adultos. E novamente vem uma pergunta – característica essencial da hermenêutica: fazer perguntas –: Se paramos para ouvir as crianças gaguejando nossas reflexões pré-fabricadas, por que não ouvi-las nas suas próprias concepções, dúvidas, inquietações, descobertas e realizações? Penso aqui em abrir espaços na comunidade para conversas sobre temas importantes para a fé de crianças e pessoas adultas. Por que não refletir em conjunto sobre a tenebrosa pergunta *O que significa isto?* feita aos e às adolescentes no ensino confirmatório quando se estudam os Dez Mandamentos?

“As crianças são o futuro da comunidade, da paróquia, da igreja, do Brasil.” Essa frase ainda ecoa muitas vezes em contextos dentro e fora da igreja. E a frase ainda pode ser complementada: “precisamos prepará-las para tal.” Não há dúvida de que, futuramente, as crianças serão as pessoas adultas nos espaços citados acima, mas elas já são comunidade – e talvez até queiram ser vistas assim – são o presente, porque elas podem e participam integralmente das atividades da

comunidade. Talvez nós, pessoas adultas, ainda não tenhamos parado para escutá-las sobre o que elas pensam e dizem sobre sua vida na comunidade cristã. Penso que ainda está arraigada, em nós, a lógica da metafísica criticada por Heidegger, Vattimo e Gadamer, entre outros. Em se tratando de relacionamentos interpessoais, ainda esperamos que alguém seja possuidor e mensageiro da verdade última e, dessa forma, domine sobre todos os outros.

Também nós necessitamos de uma profunda *metanóia* em relação à nossa forma de ver as crianças. Conforme Clarice Kohn, que publicou um estudo pioneiro sobre a Antropologia da Criança, está na hora de vermos as crianças como seres humanos que, ao invés de pessoas incompletas que treinam para ser adultas, “encenando papéis sociais enquanto socializados ou adquirindo competências e formando uma personalidade social, passam a ter um papel ativo na definição de sua própria condição.”⁴⁶⁶

A questão da (in)disciplina também necessita ser reavaliada por educadores e educadoras. Tanto o exemplo acima quanto meus comentários no segundo e no quarto capítulo apontam para outra relação entre crianças e educadores. Não há mais como conceber crianças sentadas em fila, quietas, escutando atentas alguém que pensa saber algo muito especial e diferente. As crianças querem descobrir, participando, se engajando em causas. Nesse processo, elas ouvem e aceitam sugestões, mas querem, elas mesmas, ser protagonistas das suas aprendizagens e das suas descobertas. Nesse sentido, no caso da educação cristã, elas mesmas já estão exercitando um teologizar conosco. Basta, como vimos, abertura da nossa parte para que tal aconteça de maneira mais concreta e constante.

A outra questão, relacionada a esta, é o uso de diferentes linguagens na nossa comunicação. O trabalho em grupos e a dramatização foram fundamentais para que houvesse envolvimento por parte das crianças. E foi aí que elas mais expuseram seu jeito de pensar e dizer o mundo. Também outras linguagens artísticas, como o desenho e a música, são formas de envolver as crianças. O cuidado que precisamos ter é não fazer dessas linguagens simples *atividades de fixação* de histórias. Elas não são o ponto final, mas o ponto de partida da conversa com as crianças.

⁴⁶⁶ KOHN, Clarice, apud LAMB, 2007, p. 10.

A sensibilidade para perceber o momento de parar e conversar sobre um comentário, uma afirmação de alguém no grupo, também faz parte de um teologizar com crianças. Reconheço que tal capacidade me faltou em alguns momentos nos encontros com as crianças. Daí minha insistência nessa temática. Ao ler as reflexões do capítulo quatro, a releitura do que aconteceu em sala de aula suscitou questionamentos que teriam sido produtivos nas conversas com as crianças. Naturalmente, tal postura nem sempre é possível, mas quando o é, pode abrir os olhos de muita gente. Basta ver a sensibilidade de Jesus ao ouvir o cego Bartimeu: parar e pedir que o cego manifestasse o seu desejo (Marcos 10.46-52).

A teologia *das e com* crianças também é fonte de questionamentos que se podem fazer em relação às suas concepções de mundo. Assim como as pessoas adultas, as crianças também necessitam ser questionadas nas suas posturas, para que busquem rever seus conceitos e práticas baseadas na fé cristã. Entendido dessa forma, teremos as crianças como parceiras na produção teológica e na educação cristã continuada. Crianças e pessoas adultas se desenvolvendo juntas na fé, a partir de conversações abertas e constantes.

Mas essa atitude também consitui uma fonte de questionamentos sobre a forma como muitas vezes as pessoas adultas fazem teologia. A coragem de fazer perguntas, de questionar a história ouvida para entendê-la, primeiro, foi uma tônica na minha experiência. Além disso, é preciso ter a coragem de dizer: se a história fosse narrada hoje, ela teria um final diferente. A teologia das crianças nos desafia a olhar com mais curiosidade e com mais criticidade para as narrativas bíblicas.

Para que tais transformações aconteçam, é preciso investir na formação de orientadores e orientadoras. Desconheço qualquer oferta, nos centros de formação teológica da IECLB, em relação ao que se poderia chamar aqui de teologia da criança. Estamos ainda tentando convencer as comunidades a incluírem as crianças na Ceia do Senhor, o que já acontece há mais de 30 anos em algumas comunidades. Em termos de produção de materiais, já estamos oferecendo um material didático para a educação cristã das crianças com o sugestivo título “Encontros Bíblicos com Crianças”.⁴⁶⁷ A expressão sugere um encontro onde, presume-se, todas as pessoas participam conversando sobre textos ou histórias da

⁴⁶⁷ IECLB. *Encontros Bíblicos com Crianças*. 1. Ed. São Leopoldo: Sinodal, 2010.

Bíblia. Mas isso ainda não é teologizar com crianças. Para isso, como afirmei, é preciso investir na formação de pessoas.

A quebra do paradigma patriarcal, ainda reinante na sociedade pós-moderna, é outro desafio a ser superado. Conforme vimos no primeiro e segundo capítulos, o adultocentrismo, próprio de uma ideologia patriarcal, obstrui nossa aproximação real e aberta às falas das crianças. Com uma postura de superioridade em relação às crianças, nem deixamos que elas cheguem até Jesus e, talvez, afastamos de nós mesmos boa parte dos ensinamentos de Jesus, porque ainda não conseguimos compreender a profundidade de sua exortação aos discípulos em diferentes ocasiões: quem não se tornar como uma criança, não entrará no reino de Deus.

Uma teologia das e com crianças na IECLB é ainda algo muito novo e desconhecido. E “o novo só é gerado com dores de parto. É um processo doloroso, mas cheio de esperança, único e imprescindível para a libertação.”⁴⁶⁸ Se é gerado com dores de parto, também nasce pequeno, também nasce criança. Estou disposto a seguir participando desse processo porque entendo que ele pode auxiliar na constituição de uma comunidade mais fraterna e acolhedora, ainda mais rica em sua reflexão teológica. Tenho esperança de encontrar pessoas no caminho dispostas a irem ao encontro das crianças nas comunidades para aprender com elas em conversas francas e abertas sobre o nosso relacionamento com Deus. A teologia *das e com* crianças pode fazer parte do processo de libertação que já experimentamos, de diferentes formas, dentro e fora da comunidade cristã.

⁴⁶⁸ WEILER, 2000, p. 226.

REFERÊNCIAS

ALVES, Marcos Alexandre. O modelo estrutural do jogo hermenêutico como fundamento filosófico da educação. *Ciência educ.*, Bauru, v. 17, n. 01, abr. 2011. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132011000100015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 20/05/2013.

_____; GHIGGI, Gomercindo. Educação como encontro interhumano: da ética do diálogo à resposta ética pela alteridade. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. Número 17: nov/2011-abr/2012, p. 59-77. Disponível em <http://seer.bce.unb.br/index.php/resafe/article/viewFile/6467/5229>. Acesso em 20/05/2013.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: *Entre o passado e ofuturo*. São Paulo: Perspectiva, 1972, p. 221-247.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981. 196 p.

ANGROSINO, Michael. *Etnografia e observação participante*. Trad. José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009. (Coleção Pesquisa Qualitativa coordenada por Uwe Flick). 138 p.

ARCHILA, Francisco Reyes. Voltar a ser criança: uma bela utopia. *RIBLA. Por uma terra sem lágrimas – redimensionando nossa utopia*. n. 24, 1996/2. Petrópolis: Vozes; São Leopoldo: Sinodal. p. 53-70, 1996.

_____. “E ao entrar na casa, viram o menino...” Uma abordagem do evangelho de Mateus a partir das crianças. *RIBLA* n. 27, 1997/2. Petrópolis: Vozes; São Leopoldo: Sinodal. p. 134-148, 1997.

ATA n. 2 de um seminário de Hermenêutica. Prof. Rudol Von Sinner. 20/08/2010. Faculdades EST. p. 3.

BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Brasília: Plano Ed., 2002.

BAUMAN, Sygmunt. *O mal estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998. 276 p.

BELLONI Maria Luíza. *O que é Sociologia da Infância*. Campinas: Autores Associados, 2009. 150 p.

BÍBLIA Sagrada Nova Tradução na Linguagem de Hoje. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 2005. 1312 p.

BRAKEMEIER, Gottfried. *Confessionalidade luterana: Manual de estudos*. São Leopoldo: Editora Sinodal; Faculdades EST, 2010. Série Educação Cristã Contínua. 95 p.

BROWN, Guillermo. *Jogos cooperativos: teoria e prática*. São Leopoldo: Sinodal, 1994. 105 p.

BUCHER, Anton A. Crianças como sujeitos. *Concilium*, Petrópolis n. 2, p. 55-67, 1996.

BUCHER, A. A.; Et all. *In der Mitte ist ein Kreuz: Kindertheologische Zugänge im Elementarbereich*. Jahrbuch für Kindertheologie. Band 9. Stuttgart: Calwer Verlag Stuttgart, 2010. 284 p.

CASTRO, Lucia Rabello. (Org.) *Infancia y adolescencia en la cultura del consumo*. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen, México: Humanitas, 2001.

CELADEC. *Imágenes de infancia y protagonismo infantil*. Bogotá, 2001. 150 p.

COHN, Clarice. *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. 60 p.

COLLIER, John. (Editor). *Toddling to the Kingdom*. Child Theology at work in the church. Londres: CTM, 2009. 256 p.

CORSARO, William A.. *Sociologia da infância*. 2. Ed. Trad. Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011. 384 p.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997. 240 p.

Criança, a alma do negócio. Produção executiva: Marcos Nisti. Direção: Estela Renner. São Paulo: Maria Farinha Produções. 2007. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=rNllgEm_5U8. 49' 05''.

CHILD Theology Movement. *Cambridge Consultation on Child Theology*. John Collier (Ed.). Londres: CTM, 2006. 23 p.

_____. *An Introduction to Child Theology*. London: CTM, 2006. 20 p.

CUSSIÁNOVICH, Alejandro. *Ensayos sobre Infancia: sujeto de derechos y protagonista*. Lima: IFEJANTs, 2006. 496p. Disponível em http://www.ifejant.org.pe/Archivos/PDF/ensayos_sobre_infancia.pdf. Acesso em 20/04/2014.

_____. *Ensayos sobre Infancia II: sujeto de derechos y protagonista*. Lima: IFEJANTs, 2009. 514p. Disponível em <http://ifejant.org.pe/ANTERIORHOSTING/docs/publicaciones/ensayosobreinfancia2.pdf>. Acesso em 20/04/2014.

DEPARTAMENTO de Catequese da IECLB. *Crianças na Bíblia: Educação & Criatividade 2*. São Leopoldo: Sinodal, 1993.

_____. *Parábolas do Reino*. São Leopoldo: Con-Texto Gráfica e Editora, 1997. Série Semanas de Criatividade. Caderno n. 1. 80 p.

_____. *Apocalipse e educação cristã: revelação, criatividade e perseverança*. São Leopoldo: CEBI/Con-Texto, 2002. (Semanas de Criatividade: caderno n. 6).
 DICIONÁRIO eletrônico Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2004.

DICIONÁRIO informal. Disponível em
<http://www.dicionarioinformal.com.br/%C3%A9%20n%C3%B3is%20na%20fita/>.
 Acesso em 02/12/13.

DILTHEY, Wilhem. O surgimento da hermenêutica. *Numen*. Juiz de Fora, v.2, n.1, p. 11-32. 1999.

DORNELLES, Leni Vieira. *Infâncias que nos escapam: Da criança na rua à criança cyber*. Petrópolis: Vozes, 2005. 112 p.

DUBISKI, K.; ESSICH, I.; SCHWEITZER, F.; EDELBROCK, A.; BIESINGER, A.. Wie Kinder andere Religionen wahrnehmen. Interreligiöse Bildung im Kindesalter. In: BUCHER, A. A.; BÜTTNER, G. Et all. *In der Mitte ist ein Kreuz: Kindertheologische Zugänge im Elementarbereich*. Jahrbuch für Kindertheologie. Band 9. Stuttgart: Calwer Verlag Stuttgart, 2010. p. 17-27.

ENGEL, Guido I. Pesquisa-ação. *Educar em Revista*, nº 16, p. 181-191. Curitiba, 2000. Disponível em
http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf. Acesso em 16/06/2012.

EQUIPO de Coordinación del V Curso Latinoamericano y del Caribe del CELADEC. *Cuadernos de Estudio*, v. 35. La Paz Bolivia: CELADEC, 2001.

FARIA, Ana Lúcia; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). *Por uma cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças*. 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção Educação Contemporânea).153 p.

FASSONI, K.; DIAS, L.; PEREIRA, W. *Uma criança os guiará: por uma teologia da criança*. Viçosa: Ultimato, 2010. 280 p.

FIDELES, A. P. *Construindo cidadania de crianças - pelos veios da hermenêutica jurídica e bíblica infantil*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, Departamento de Filosofia e Teologia, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005. 202 f.

FILHO, Clóvis de Barros. In: Criança, a alma do negócio. Produção Executiva de Marcos Nisti. Direção de Estela Renner. Maria Farinha Produções. 1ª parte 5'50". Disponível em
http://www.youtube.com/watch?v=cl388EyWR7A&feature=player_embedded

FRANCO, Maria A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e pesquisa*. São Paulo, v.3, n.3, p. 483-502, set./dez, 2005.

FREUDENBERGER-LÖTZ, Petra. *Theologische Gespräche: Die Professionalisierung in theologischen Gesprächen an der Universität Kassel*. Disponível em <http://www.uni-kassel.de/fb02/institute/evangelische-theologie/fachgebiete/religionspaedagogik/theologische-gespraech.html>. Acesso em 20/11/2012.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método I: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 631 p.

_____. *Verdade e método II: Complementos e índice*. Petrópolis: Vozes, 2002. 621 p.

_____. *La educación es educarse*. Revista de Santander. Edición n. 6. 2011. Disponível em <http://www.uis.edu.co/webUIS/es/mediosComunicacion/revistaSantander/revista6/nuevasCorrientesIntelectuales.pdf>. Acesso em 20/05/2013.

GOVERNO FEDERAL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em 31/10/2013.

GRONDIN, Jean. *Introdução à hermenêutica filosófica*: Trd. Benno Dischinger. São Leopoldo: UNISINOS, 2009. 336 p.

GUARESCHI, Pedrinho. In: *Criança, a alma do negócio*. Produção executiva: Marcos Nisti. Direção: Estela Renner. São Paulo: Maria Farinha Produções. 2007. 23' 56". Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=rNllgEm_5U8. Acesso em 25/11/2012.

HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e educação*: Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (Coleção O que você precisa saber sobre) 110 p.

IECLB. *Deixem que as crianças venham a mim!*. 1. ed. 001 a 025 – 174. Blumenau: Literatura Evangélica, 2008.

_____. *Hinos do Povo de Deus 2*. São Leopoldo: Sinodal, 2001. 360 p.

_____. *Nossa Fé Nossa Vida*. 8. Edição. São Leopoldo: Sinodal, 2011. 48 p.

_____. *Crianças na Ceia do Senhor*. Portal Luteranos. Portal Luteranos. Disponível em: <http://www.luteranos.com.br/conteudo/criancas-na-ceia-do-senhor-2>. Acesso em 23/12/2013.

IECLB. *Encontros Bíblicos com Crianças*. 1. Ed. São Leopoldo: Sinodal, 2010.

INSTITUTO ALANA: *Por que a publicidade faz mal para as crianças*. Disponível na internet no endereço http://www.alana.org.br/banco_arquivos/Arquivos/downloads/ebooks/por-que-a-publicidade-faz-mal-para-as-criancas.pdf Acesso em 12/07/10.

JEZIOROWSKI, Jürgen. *Kein Platz für Kinder*. Wie wir einen freundlicheren Lebensraum schaffen können. Freiburg: Freiburger Graphische Betriebe, 1977. 127 p.

JÚNIOR, José Ednilson Gomes de Souza; FORTALEZA, Camila Hildebrand Gazal; MACIEL, Josemar de Campos. Publicidade infantil: o estímulo à cultura de consumo e outras questões. In: Instituto Alana, et al. *Infância e consumo: estudos no campo da comunicação*. Brasília: 2009. Disponível em http://www.alana.org.br/banco_arquivos/Arquivos/downloads/ebooks/infancia&consumo_estudos-no-campo-da-comunicacao.pdf Acesso em 13/07/10.

KLEIN, Remí. A criança e a narração. *Protestantismo em Revista*. São Leopoldo, v. 24, jan-abr, 2011a.p. 42-61.

_____. A criança, A Bíblia e a história. *Protestantismo em Revista*. São Leopoldo, v. 25, maio-ago, 2011b. p. 40-58.

_____. Método em educação cristã e modelos narrativos. In: *Protestantismo em revista*. São Leopoldo, v. 26, set-dez, 2011c. p. 70-85.

KOHAN, Walter O. *Infância: Entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 264 p.

KÖRTNER, Ulrich H. J. *Introdução à Hermenêutica Teológica*. São Leopoldo: Sinodal; Faculdades EST, 2009. 278 p.

KRAFT, Friedhelm; SCHREINER, Martin. *Zehn Thesen zum didaktisch-methodischen Ansatz der Kindertheologie*. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6. 2007, H. 1, p. 21-24. Disponível em <http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2007-01/4.pdf>. Acesso em 20/12/2013.

LAMB, Regene. *Criança é presente: pistas para uma hermenêutica bíblica na perspectiva da criança*. 2007. 66f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Teologia, Faculdades EST, São Leopoldo, 2007.

_____. *Criança é presente: pistas para uma hermenêutica bíblica na perspectiva das crianças*. São Leopoldo: EST; CEBI, 2012. 71 p.

LEVIN, K. Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, n. 2, p. 34-36, 1946.

MAGALHÃES, Antonio Carlos de Melo. Crer é narrar. A contribuição da teologia narrativa para a hermenêutica teológica. *Revista Via Teológica*. Curitiba, v.2, n. 4, p. 25-43, dez. 2001.

MANTHOC. Shine a Light. Site. Disponível em <http://www.shinealight.org/MANTHOC.html>. Acesso em 09/12/2013.

MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas: Autores Associados, 2011. 210 p.

MATURANA, Humberto. (MAGRO, C.; GRACIANO, M; VAZ, N. Orgs.) *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: UFMG, 1999. 356 p.

MESTERS, Carlos. Criança não é problema! É solução! *Estudos Bíblicos*, 54, Petrópolis, p.9-20, 1997.

METTE, Norbert. Aprendendo a viver e aprendendo a crer com as crianças. *Concilium*, n.2, 264. Petrópolis, p. 120-135. 1996.

_____. Gerechtigkeit lernen – die religionspädagogische Aufgabe, in: RPB 27/1991, 3-26.

_____. Subjektwerden an den und mit den anderen, in: EE 43 (1991) 620-630.

_____. Voraussetzungen christlicher Elementarerziehung. Düsseldorf, 1983.

METZ, Johan Baptist. Pequena apologia da narração. *Concilium*. 1973/5.

MULLER, Fernanda. *Retratos da Infância na cidade de Porto Alegre*. Porto Alegre: UFRGS. 2007. (Tese de Doutorado). Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/12859>. Acesso em 16/06/2012.

ONU. Convenção dos Direitos da Criança. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm. Acesso em 20/04/2014.

PAULA, Benito di; BRANDÃO, Márcio. *Amigo do sol amigo da lua*. Intérprete: Benito di Paula. In: Benito di Paula Perfil. Direção artística: Aramis Barros. Rio de Janeiro: Somo Livre. 1 disco sonoro. Faixa 9 (3 min 43 s).

PESSOA, Fernando. *Poemas escolhidos*. Frederico Barbosa (Sel. e org.) São Paulo: Klick e Jornal o Estado de São Paulo, 1997. Coleção Ler é aprender.

PEUKERT, Ursula. Solidariedade Intergeracional. *Concilium* 264, n.2, p. 94-107, Petrópolis, 1996.

PIRES, Frederico Pieper. Heidegger e a superação da metafísica. In: MARASCHIN, Jaci; PIRES, Frederico (Orgs.). *Teologia e Pós-Modernidade: novas perspectivas em teologia e filosofia da religião*. São Paulo: Fonte Editorial, 2008. 304 p.

PONICK, Edson. *Experiências formativas: contribuições da Semana de Criatividade para a formação de educadores*. 2007. 82 f. Dissertação (Mestrado). Escola Superior de Teologia. São Leopoldo. Disponível em http://tede.est.edu.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=54. Acesso em 20/12/2013.

_____. Diário de campo da pesquisa realizada em 2012.

RUPP, Hartmut. *Bildungsstandards und Kindertheologie*. Vortrag in Loccum, 26.09.2005. p. 01. Disponível em

http://www.ekiba.de/download/Rupp_Bildungsstandards_und_Kindertheologie.pdf. Acesso em 18/05/2012.

SCHLEIERMACHER, Friedrich D. E.. *Hermenêutica e crítica*. Vol. 1. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. 280 p.

SCHWARTZ, Tony. *Mídia: o segundo Deus*. São Paulo: Summus, 1985. 160 p.

SINNER, Rudolf von. Hermenêutica em perspectiva teológica. In: CRUZ, Eduardo R. da; MORI, Geraldo de. (orgs). *Teologia e Ciências da religião: a caminho da maioria acadêmica no Brasil*. São Paulo: Paulinas; Belo Horizonte: Editora PUCMinas, 2011. 253 p.

SOUZA, S. J.; SALGADO, R. G.. A criança na idade mídia: reflexões sobre cultura lúdica, capitalismo e educação. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (Org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009. Coleção Ciências Sociais da Educação. p. 207-221.

TAN, Sunny. *Child Theology for the Churches in Asia: An invitation*. London: CTM, 2007. 29 p.

THE Child Theology Movement. *An Introduction to Child Theology*. London: CTM, 2006.

TILLICH, Paul. *A dinâmica da fé*. São Leopoldo: Sinodal, 1974.

TORRES, Fernando. *Como saben los niños... los niños que nada saben...* Aprender a hacer teología con la niñez que acompañamos. Colômbia. Dimension Educativa. Disponível em http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0CEMQFjAD&url=http%3A%2F%2Fwww.dimensioneducativa.org.co%2Fapc-aa-files%2Fe9c8f3ef742c89f634e8bbc63b2dac77%2FPARA_HACER_TEOLOGIA_CON_LA_NI_EZ_QUE_ACOMPA_AMOS.doc&ei=CAGVUM3nDYmu9AT_jicibg&usg=afqjcnfyudnyz3_qbkvzuvfdqzjotq-07g&sig2=o_U-guyyhckxf9n-13R4Q. Acesso em 20/12/2013.

VIOLA, Paulinho da. *Sinal Fechado*. In: _____. Foi um rio que passou em minha vida. Faixa 12. (3'04'') [S.L.]: Odeon. 1970.

ZIMMERMANN, Mirjan. *Methoden der Kindertheologie*. Zur Präzisierung von Forschungsdesigns im kindertheologischen. Disponível em http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2006-01/Zimmermann_Kindertheologie-END2.pdf. 2006. Acesso em 20/11/2012.

_____. *Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern: Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag, 2010. 453 p.

WALL, John. Let the Little Children Come: Child Rearing as Challenge to Contemporary Christian Ethics. *Horizons* 31.1 (Spring 2004), p. 64-87. Disponível

em <http://johnwall.camden.rutgers.edu/files/2012/08/Let-the-Little-Children-Come.pdf>. Acesso em 08/07/2013.

WEBER, Hans-Rudi. *Jesus e as crianças*. São Leopoldo: Sinodal, 1986. 94 p.

WEILER, Lucia. Chaves hermenêuticas para uma releitura da Bíblia em perspectiva feminista e de gênero. In: SUZIN, Luis Carlos (Org.). *Sarça ardente*. São Paulo: Paulus, 2000.

WEINRCH, Harold. Teologia Narrativa. *Concilium*. 1973/5.

WILLMER, Haddon. *Experimenting together: one way of doing Child Theology*. London: Child Theology Movement, 2007. 26 p.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “A teologia das crianças: possibilidades e desafios para a educação cristã”

Nome do Pesquisador: Edson Ponick

Nome da Orientadora: Dra. Gisela Streck

1. **Natureza da pesquisa:** a sua filha (o seu filho) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar o conteúdo e o processo de reflexão teológica produzida por crianças a partir da narração de histórias bíblicas.
2. **Participantes da pesquisa:** A pesquisa envolverá 35 alunos e alunas do 5º ano do Colégio Sinodal Alfredo Simon durante as aulas de Ensino Religioso no segundo semestre de 2012.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo sua filha (seu filho) permitirá que o pesquisador Edson Ponick construa uma forma de trabalhar com as crianças que considere a criança como sujeito que participa da construção da sua história e da história da sociedade ao seu redor, e que é uma pessoa afetiva e autônoma no seu desenvolvimento na fé. Sua filha (seu filho) também auxiliará o pesquisador a organizar situações de discussão e de reflexão sobre teologia em pequenos grupos com crianças. O pesquisador ainda poderá identificar que temáticas, que preocupações surgem a partir da reflexão teológica que as crianças fazem. A sra (o sr.) tem liberdade de se recusar a permitir que sua filha (seu filho) participe e ainda se recusar a permitir que ela (ele) continue participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (o sr.) ou para sua filha (seu filho). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do pesquisador do projeto e, se necessário, através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.
4. **Sobre como será realizada a pesquisa:** A sua filha (seu filho) participará de encontros onde serão contadas histórias bíblicas seguidas de conversas e trabalhos em pequenos grupos. Nessas conversas, as crianças irão expor o que pensam sobre o assunto tratado na história. A cada encontro o pesquisador apresentará uma história bíblica, preferencialmente que envolva a participação de crianças. A partir da narração, que acontecerá com diferentes técnicas, as crianças conversarão entre si e com o pesquisador sobre o conteúdo da história, procurando elaborar a sua

opinião a respeito. Esse material será posteriormente analisado pelo pesquisador e por sua orientadora e servirá de subsídio para a elaboração da tese de doutorado do pesquisador.

5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo servirão de base para estudo em torno da reflexão teológica que as crianças realizam. A identificação das pessoas envolvidas será preservada no anonimato. Somente o pesquisador e a orientadora terão conhecimento dos dados. Os vídeos ficarão guardados sob a responsabilidade do pesquisador e servirão apenas de fonte de observação dos detalhes visuais que se perdem durante o encontro com as crianças. Esses detalhes serão posteriormente descritos sem a divulgação das imagens nem das pessoas envolvidas. As imagens também não serão projetadas, nem usadas como anexo.
7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa, a sua filha (seu filho) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, espera-se que este estudo traga informações importantes sobre como as crianças pensam sobre Deus e sobre sua fé. Espera-se também que essa pesquisa auxilie comunidades e também as famílias a pensar sobre a valorização do pensamento e da opinião das crianças, quebrando com o preconceito de que elas precisam crescer primeiro para depois poder dar sua opinião. Toda essa reflexão poderá auxiliar famílias e comunidades a repensar a educação religiosa das crianças. Os resultados dessa pesquisa irão compor a tese de doutorado que o pesquisador pretende elaborar durante a pesquisa e que ele se compromete a divulgar posteriormente.
8. **Pagamento:** a sua filha (seu filho) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que sua filha (seu filho) participe desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem:

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em que minha filha (meu filho) _____ participe da pesquisa.

Nome do responsável pelo Participante da Pesquisa

Assinatura do responsável pelo Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Local e data

TELEFONES

Pesquisador: Edson Ponick (51) 9331 6437

Nome e telefone de um membro da Coordenação do Comitê de Ética em Pesquisa:

Walmor Kanitz (51) 2111 1400