

A criança e a narração

Child and storytelling

Por Remí Klein

Doutor em Teologia

Professor da Faculdades EST

Professor da Universidade do Vale do Rio dos Sinos

remiklein@terra.com.br

Resumo:

O tema deste texto é a narração de histórias bíblicas na perspectiva da criança, com enfoque especial em fundamentos e modelos narrativos, em busca de critérios e paradigmas para a prática narrativa de histórias bíblicas com crianças. Apresenta-se a narrativa como um gênero literário importante na Bíblia e a narração de histórias bíblicas, em especial com crianças, como uma atividade fundamental no processo de ensino-aprendizagem na fé, em famílias, escolas, comunidades e outros contextos de Educação Cristã. Descreve-se a atividade narrativa, outrossim, como um processo interdisciplinar com múltiplas dimensões que se inter-relacionam profundamente, fornecendo dados e conceitos que ajudem a identificar os elementos constitutivos do processo narrativo. A partir de pesquisa bibliográfica, aponta-se a narração de histórias bíblicas como um princípio pedagógico, teológico e metodológico por excelência na Educação Cristã com crianças. Traz-se uma abordagem pedagógica, enfocando o processo narrativo e a narração frente ao desenvolvimento da criança.

Palavras-chave:

Criança. Bíblia. História. Narração.

Abstract:

The topic of this text is the Biblical storytelling in the perspective of children, with a special emphasis on foundations and narrative models, in the search for criteria and paradigms for the practice of Biblical storytelling to children. The narrative is presented as an important literary genre in the Bible and the Biblical storytelling, especially to children, is seen as a fundamental activity in the process of teaching and learning the faith in families, schools, congregations and other contexts of Christian Education. The narrative activity is described as an interdisciplinary process with multiple dimensions that are profoundly interrelated, providing data and concepts that help to identify the constitutive elements of the narrative process. On the basis of bibliographical research, the Biblical storytelling is shown to be a pedagogical, theological and methodological principle par excellence in Christian Education with children. The text contains a pedagogical approach, focusing on the narrative process and the narration in view of the child's development.

Keywords:

Child. Bible. Story. Storytelling.

Introdução

Aborda-se a narração de histórias bíblicas na perspectiva da criança, com enfoque especial em fundamentos e modelos narrativos. Parte-se do pressuposto de que a história é um elemento-chave na preservação e no resgate da memória de um povo e na formação da identidade das novas gerações. Parte-se igualmente do pressuposto de que a narrativa é um gênero literário importante na Bíblia e de que a narração de histórias bíblicas, em

especial com crianças, é uma atividade fundamental no processo de ensino-aprendizagem na fé, em famílias, escolas, comunidades e outros contextos de Educação Cristã. A atividade narrativa constitui-se, outrossim, num processo interdisciplinar com múltiplas dimensões. Neste processo, a Teologia, a Pedagogia, a Psicologia, a Antropologia, a História, a Sociologia, a Hermenêutica, a Semiótica, a Linguística, a Teoria Literária, a Literatura Infantil e outras ciências humanas se inter-relacionam profundamente. Juntas, elas fornecem dados e

conceitos que ajudam a identificar os elementos constitutivos do processo narrativo, em busca de critérios e paradigmas para embasar a prática narrativa de histórias bíblicas com crianças.

Assim, a partir de pesquisa bibliográfica, aponta-se a narração de histórias bíblicas como um princípio pedagógico, teológico e metodológico por excelência na Educação Cristã com crianças. Traz-se uma abordagem pedagógica por considerá-la essencial para uma compreensão mais abrangente e interdisciplinar do tema em estudo.¹

O processo narrativo

Numa primeira parte, apresenta-se algumas considerações sobre a criança e a narração, enfocando, numa primeira parte, o processo narrativo sob diferentes aspectos, a saber: o ato narrativo; o objeto e o duplo sujeito da narração; o ‘interesse’ na narração e seu papel mediador; narração: histórias da vida em ‘imagem-ação’; narrativa: gênero e estrutura; formas e recursos narrativos.

O ato narrativo

O que é narrar? Uma resposta a esta pergunta implica em abordar a natureza do ato narrativo. Para compreender o processo de percepção das palavras e de apreensão de significados a partir de uma história narrada², não basta apenas conhecer os aspectos cognitivos ou fonéticos subjacentes ao

ato. A narração não pode ser confundida com a mera decodificação de sons, com a reprodução mecânica de informações ou com respostas convergentes a estímulos sonoros apresentados por um narrador. Isto seria transformar o ouvinte num consumidor passivo de mensagens não-significativas e irrelevantes para a sua vida. O ato narrativo envolve apreensão, apropriação e transformação de significados, a partir de uma história, que é sua matéria-prima. Implica em compreensão e em recriação de significados. Provoca reflexão e tomada de posição.

Na compreensão e na interpretação de uma história, narrador e ouvinte articulam de forma própria os significados e os referenciais anteriormente atribuídos às palavras. A essência do ato narrativo consiste em selecionar e combinar significados relevantes que estão presentes de forma implícita e em potencial nas histórias, atribuídos por seu autor e decodificados na apresentação do narrador e na recepção de cada ouvinte, resultando daí o ‘re-conhecimento’³ das palavras, das histórias e dos seus significados. A narração constitui-se, pois, num processo de decodificação, no qual, além de se estabelecer uma correspondência fonética, são de fundamental importância os passos de compreensão, interpretação, descoberta de relacionamentos e derivação de significados. Conforme Joel Martins, “a leitura [...] é uma forma de atribuição contínua de significados”.⁴ O mesmo processo ocorre também no ato narrativo. O significado não está nas palavras em si, mas se constitui numa possibilidade de desvelamento e de atribuição, onde a compreensão e a interpretação de narrador e ouvinte têm um papel fundamental. Neste sentido, a narração, assim como a leitura, não consiste meramente em compreender um texto de uma história, mas é fundamentalmente um ato de compreender a vida e o mundo.

[...] o leitor curioso e interessado é aquele que está em constante conflito com o texto, conflito representado por uma ânsia incontida

¹ Artigo baseado no primeiro capítulo da Dissertação de Mestrado: KLEIN, Remí. *A narração de histórias bíblicas na perspectiva da criança: fundamentos e modelos narrativos*. São Leopoldo: Escola Superior de Teologia, 1996. Pretende-se publicar na sequência dois outros artigos adaptados da referida dissertação, enfocando ao lado da abordagem pedagógica também uma abordagem teológica e de uma abordagem metodológica.

² Na abordagem do tema em estudo aparecem os termos ‘estória’ e ‘história’. Porém, conforme Aurélio, no *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*, “recomenda-se apenas a grafia história, tanto no sentido de ciência histórica, quanto no de narrativa de ficção, conto popular, e demais acepções”. Opta-se, por isso, pelo termo ‘história’ e pelos termos ‘narrativa’, ‘narrar’, ‘narração’, ‘narrador’ e seus derivados, por considerá-los mais adequados e mais abrangentes em seu significado em relação ao tema em estudo. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da Língua Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

³ Escreve-se esta e outras palavras entre aspas simples e/ou hifenizadas para dar maior destaque ao seu sentido conotativo.

⁴ SILVA, Ezequiel T. da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez, 1985. p. 30.

de compreender, de concordar, de discordar - conflito, enfim, onde quem lê não somente capta o objeto da leitura, como transmite ao texto lido as cargas de sua experiência humana e intelectual.⁵

O propósito básico de qualquer leitura ou narração é a apreensão de significados mediatizados⁶ ou fixados pelo discurso escrito ou falado, ou seja, a compreensão dos horizontes inscritos por um determinado autor num determinado texto, em confronto com a referência de vida e de significados de cada leitor ou ouvinte. Entra aí o enigma da subjetividade ou intersubjetividade, extrapolando os aspectos unicamente racionais e abarcando todos os aspectos humanos subjacentes à vida e, por extensão, também às histórias - textos da vida - que são lidas, narradas e ouvidas. Luis Carlos Lisboa assim expressa este reflexo da dimensão humana na leitura, o que, por analogia, igualmente ocorre na narração: “Quando se diz que o importante nos livros está nas entrelinhas ou atrás das palavras impressas, o que se quer dizer é que aquilo que os livros contêm não é diferente da vida. Escritos por homens, eles refletem o que é humano.”⁷

Segundo Ezequiel T. da Silva, os três propósitos fundamentais da leitura são: “compreender a mensagem, compreender-se na mensagem, compreender-se pela mensagem”.⁸ O mesmo processo triplo de compreensão dá-se também por meio do ato narrativo. A partir daí, percebe-se a íntima relação existente entre leitura, narração e hermenêutica, visto que, nos atos de ler e de narrar, o leitor, o narrador e o ouvinte compreendem e interpretam sentidos ou significados existenciais mediatizados por palavras. Toda circulação de sentido entre as pessoas necessariamente ocorre através de expressões sócio-culturais, presentes em diferentes tipos de linguagem: oral, escrita, musical, corporal ou outras mais. As relações pessoa-mundo somente são

possíveis de serem efetuadas porque existem diferentes linguagens que possibilitam o diálogo e mediatizam a comunicação. Trata-se de uma intersubjetividade dialética pessoa-mundo, tendo a linguagem e, por conseguinte, a narração um papel mediador, conforme afirmação de Emerich Coreth: “[...] nosso horizonte de compreensão [...] é sempre um determinado mundo linguístico, ou seja, um mundo aberto pela linguagem, lingüisticamente interpretado, lingüisticamente mediado”.⁹

A linguagem é o instrumento básico da comunicação, articulando-se e expressando-se através de signos. Toda linguagem, seja oral, escrita, visual, sonora ou gestual, tem sempre uma dimensão de expressão, que documenta e ‘representa’ uma mensagem, e uma dimensão de recepção, que interpreta e compreende o que é documentado e representado. A expressão e a recepção geram a comunicação. Ao escrever e ler, as pessoas se comunicam na distância, mas, ao falar e ouvir, elas se comunicam umas com as outras na proximidade. Na leitura a referência manifesta-se sempre mediatizada por meio de um documento, enquanto que na narração a comunicação é mais próxima e direta. Esta é uma vantagem da narração sobre a leitura.

Tanto na narração quanto na leitura entram os fatores da compreensão e da interpretação, visto que todo texto oral ou escrito é polissêmico e tem a capacidade de evocar uma multiplicidade de significados ao ser confrontado por diferentes narradores, ouvintes ou leitores. Ricoeur assim define a interpretação: “[...] é o trabalho de pensamento que consiste em decifrar o sentido oculto no sentido aparente, em desdobrar os níveis de significação implicados na significação literal”.¹⁰

O trabalho interpretativo revela-se, pois, como o desvelamento das possibilidades de significação de um texto, projetadas pela compreensão. A interpretação ‘des-cobre’ aquilo que a compreensão projeta. Neste processo de interpretação entram duas tarefas, a saber, a descontextualização e a recontextualização, assim explicitadas por Ricoeur:

⁵ SAFADY, Naief. *Introdução à análise do texto*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1968. p. 13.

⁶ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974. p. 68.

⁷ LISBOA, Luis Carlos. *Olhos de ver. Ouvidos de ouvir*. Rio de Janeiro: Difel, 1977. p. 41-42.

⁸ SILVA, 1985, p. 45.

⁹ CORETH, Emerich. *Questões fundamentais da hermenêutica*. São Paulo: EPU & EDUSP, 1973. p. 43.

¹⁰ RICOEUR, Paul. *O conflito das interpretações*. Rio de Janeiro: Imago, 1978. p. 15.

“[...] o texto deve poder, tanto do ponto de vista sociológico quanto do psicológico, descontextualizar-se de maneira a deixar-se recontextualizar numa nova situação: é o que justamente faz o ato de ler”.¹¹

O que Ricoeur explicita em relação ao ato de ler aplica-se também ao ato narrativo. Os atos de ler e de narrar são, em última instância, processos nos quais os leitores e os ouvintes decodificam, compreendem e interpretam palavras de uma história lida ou narrada. Passam, por meio da escrita e da leitura ou por meio da fala e da audição, a comunicar-se na distância ou na proximidade, de forma dialógica, expressiva e receptiva, e a compreender-se no mundo, de forma dialética, existencial e libertadora, gerando novos significados. O ato narrativo constitui-se, assim, numa práxis essencialmente humana, em que narrador e ouvinte se tornam sujeitos do seu processo de ensino-aprendizagem. Parafraseando uma comparação feita por Luis Carlos Lisboa para distinguir a mente humana e o computador, pode-se afirmar que numa narração se dá “um conhecimento no singular”: “[...] um computador eletrônico pode acumular toneladas de dados sobre a vida e o mundo, mas isso não o transforma num sábio. Falta-lhe a centelha magnífica do conhecimento no singular - o que só é concedido ao ser humano”.¹²

O objeto e o duplo sujeito da narração

O objeto da narração não são ideias ou conceitos abstratos, mas histórias de vida acontecida e de práxis realizada por pessoas-sujeitos. Pela narração de histórias, a vida é ‘representada’, isto é, ela se faz presente novamente. Assim, determinado fato de vida do passado se ‘representa’, mas não como uma mera realidade já terminada e, sim, abrindo ao futuro novas possibilidades e uma continuidade, ainda que diferente, à história anteriormente vivida. O teólogo mexicano Carlos Bravo G. define da seguinte maneira o processo narrativo:

[...] na narração não se re-presenta o passado como passado morto e mudo, mas como vivo e interpelante, como nova possibilidade, como projeto do sujeito humano que toma a palavra na história e que, e-vocando, com-voca e pro-voca ao redor da palavra para que a vida possa seguir sendo narrada e realizada.¹³

O potencial crítico e subversivo da narração consiste nesta ‘re-presentação’ e, por isso, uma história traz sempre em si uma dimensão transformadora e configuradora de uma determinada realidade, sendo que a narrativa é a linguagem e o gênero literário que lhe corresponde.

Neste processo intervêm dois sujeitos: o 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. Segundo Carlos Bravo G., “a narração é a mediação entre a razão e a história a fim de possibilitar o exercício da liberdade humana.”¹⁴ Maria Dinorah, autora de *O livro na sala de aula* e de inúmeros livros infanto-juvenis, defende que é preciso ter uma pedagogia para fazer novos leitores baseada em dois princípios: afeto e liberdade. “O pequeno leitor deve ter afeto pelo seu livro e isso se consegue dando a ele uma obra que o atraia como brinquedo. [...] A criança tem que ter liberdade para interpretar o que lê, de acordo com o seu imaginário”.¹⁵

Maria Dinorah ressalta que estes princípios são fundamentais para a formação do hábito da leitura e para a criação de um espírito crítico. Por analogia, pode-se afirmar que também no processo narrativo é essencial e imprescindível que se estabeleça uma relação de confiança, afeto e liberdade entre narrador e ouvintes.

¹¹ RICOEUR, Paul. *Interpretação e ideologias*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977. p. 53.

¹² LISBOA, 1977, p. 82.

¹³ BRAVO G., Carlos. *Narración: el Espíritu toma la Palabra. Christus*, México, 1986. p. 75: “[...] en la narración no se re-presenta el pasado como pasado muerto y mudo, sino como vivo e interpelante, como posibilidad nueva, como proyecto del sujeto humano que toma la palabra en la historia y que, e-vocando, con-voca y pro-voca em torno a la palabra para que la vida pueda seguir siendo narrada y realizada.” (Tradução Própria)

¹⁴ BRAVO G., 1986, p. 75: “la narración es mediación entre la razón y la historia para posibilitar la práctica de la libertad humana” (Tradução Própria)

¹⁵ MARIA DINORAH resgata importância da palavra. *Jornal Vale do Sinos*, São Leopoldo, p. 3, 7 jun. 1994. p. 3.

Os sujeitos da narração não têm, portanto, um mero papel de emissor e receptor. O fenômeno comunicativo na narração não se limita somente a um emissor, a uma mensagem e a um receptor. A este eixo da relação comunicativa entre emissor e receptor acrescenta-se outro eixo, representando a relação intencional e significativa dos sujeitos com o mundo. Ezequiel T. da Silva caracteriza este fenômeno da comunicação como estrutura fenomenal de “ser-no-mundo-com-os-outros-através-de-signos”.¹⁶ Em sentido semelhante, Paulo Freire fala em “leitura da palavra” e em “leitura do mundo”, afirmando, inclusive, que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”.¹⁷ Enfatiza, assim, a estreita relação entre linguagem e realidade, entre texto e contexto, destacando a relação dinâmica do sujeito com o seu mundo e a importância da leitura da “palavramundo”¹⁸ no processo da alfabetização. Ao mesmo tempo, Paulo Freire fala na “dialogicidade como essência da educação”¹⁹, caracterizando a estreita inter-relação de educador e educando como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. A partir disso, pode-se apontar aqui para a leitura da ‘palavramundo’, para a relação dialógica e para a prática da liberdade como condições fundamentais e intrínsecas no processo narrativo.

O narrador se constitui em porta-voz, não recordando ou repetindo simplesmente, mas selecionando os fatos, as imagens, as ênfases e as linguagens. Ao selecionar, privilegia determinados aspectos da vida ou práxis ‘e-vocada’, ‘descobrimo’ novas possibilidades e facetas escondidas, que antes não eram, mas que agora podem ser, graças à narração. É o que o teólogo argentino J. Severino Croatto caracteriza como ‘distanciação’ e ‘reserva de sentido’²⁰. Graças a este processo hermenêutico, a narração dá um novo modo de ser à vida acontecida, projetando-a ao futuro e permitindo-lhe ser novamente, de outra maneira. O narrador estrutura a memória, fazendo

dela uma recordação organizada e contextualizada, bem como interpretando e dando relevância à vida e práxis ‘e-vocada’. De uma maneira ou outra, o narrador se ‘implica’ a si mesmo e busca ‘implicar’ os seus ouvintes na trama da história de vida e práxis narrada. Assim, por meio da narração, o ouvinte entra em relação com a vida e práxis que nela se lhe ‘re-presenta’. Na medida em que escuta, constata uma ‘coincidência’ ou uma ‘dissidência’²¹ entre a história narrada e sua própria vida e práxis. Assim, estabelece-se um confronto e uma ‘interação’: o ouvinte convalida ou confronta tanto o narrador como a história narrada e é convidado também a convalidar ou confrontar a sua própria vida e práxis com vistas ao ‘pró-seguimento’.

No caso específico do tema em estudo, a narração de histórias bíblicas insere-se num processo múltiplo de escuta, anúncio e prática da Palavra de Deus. Ao mesmo tempo em que o narrador anuncia a Palavra, ele também se coloca constantemente numa atitude de escuta, juntamente com os seus ouvintes. A escuta é um elemento educativo fundamental para ambos os sujeitos da narração. O desafio, porém, não se limita tampouco a ser anunciador e ouvinte da Palavra, mas implica também em ser praticante da mesma: “Tornai-vos, pois, praticantes da palavra, e não somente ouvintes...”²² A narração de histórias bíblicas consiste, portanto, numa práxis de vida, embasada na Palavra de Deus, ouvida, testemunhada e praticada, num processo contínuo e envolvente de ensino-aprendizagem na fé.

O ‘interesse’ na narração e seu papel mediador

Narrar não é simplesmente descrever. Tampouco pretende meramente informar ou relatar sobre determinada situação ou somente produzir uma compreensão do sentido da vida e práxis sucedida no passado. Sua intenção é que essa vida e práxis se confirme e que o dinamismo que produziu, se faça presente e se torne atual. A narração requer uma reação livre e participativa,

¹⁶ SILVA, 1985, p. 74.

¹⁷ FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982. p. 11.

¹⁸ FREIRE, 1982, p. 12.

¹⁹ FREIRE, 1974, p. 68.

²⁰ CROATTO, J. Severino. *Hermenêutica bíblica*. para uma teoria de leitura como produção de significado. São Leopoldo/São Paulo: Sinodal/Paulinas, 1985. p. 35 ss.

²¹ BRAVO G., 1986, p. 75.

²² Tiago 1.22. *BÍBLIA SAGRADA: Antigo e Novo Testamento*. Tradução em português por João Ferreira de Almeida. Ed. rev. e atualizada no Brasil. Brasília: Sociedade Bíblica do Brasil, 1969.

fazendo o ouvinte ‘entrar’ na história. É o que Severino Croatto caracteriza como “eisegese”.²³ Assim, a narração contém em si, além da possibilidade já realizada e não modificável, também as possibilidades futuras ainda não sucedidas. Durante a narração, o ouvinte descobre mais aspectos do que aqueles que se deram no momento em que aconteceu o narrado. Assim, toda leitura é ‘releitura’ do sentido de um texto. Mediante isso, na narração de uma história, o duplo sujeito (narrador e ouvinte) submerge no narrado, dirigindo-se, ao mesmo tempo, ao passado acontecido e às possibilidades futuras, que requerem de ambos uma abertura para fazer-se realidade na sua vida e práxis presente, que não é indiferente à vida e práxis narrada, nem diferente dela, mas uma continuidade.

A narração dá, pois, um novo modo de ser à vida e práxis sucedida: ao ‘e-vocar’ a história, converte-a em memória ‘con-vocante’ (criando uma comunidade em referência ao passado) e em memória ‘pro-vocante’ (que dá a este passado uma dimensão de futuro, confiando a uma comunidade constituída pela narração). Cria-se, assim, uma situação de mediação em que o narrador e o ouvinte são interpelados a ‘corresponder’ em sua vida e comunidade com uma práxis que seja mediação entre o ‘antigo-já-acontecido’ e o ‘novo-ainda-não-existente’²⁴, entre o conhecido e o desconhecido, entre o real e o imaginário, entre imagem e mensagem.

Danilo R. Streck, no texto intitulado *Contar nuestra historia*, define da seguinte maneira o papel da comunidade constituída pela narração:

A comunidade de que falamos é criada e mantida pela história que é contada e recontada de geração em geração. Ela é criação da Palavra. No entanto, é também a comunidade que irá manter e transmitir essa mesma Palavra através da história que ela reconta, reinterpreta e recria. Ela seria o vaso de barro que contém o tesouro sempre capaz de impregnar de sentido a história do povo.²⁵

James W. Fowler, em seu livro *Estágios da fé*, destaca este papel das histórias e das imagens quando se refere ao “conhecimento imaginativo e gerativo da fé”:

Significa um compromisso de levar a sério o fato de que somos formados em comunidades sociais e que nossas formas de ver o mundo são profundamente moldadas pelas imagens e construções partilhadas de nosso grupo ou classe.²⁶

James W. Fowler enfatiza, assim, o compromisso de levar a sério que somos formados em comunidade e moldados pelas imagens e construções nela partilhadas, bem como o compromisso de relacionar os estágios estruturais da fé às crises e aos desafios previsíveis das fases de desenvolvimento e de levar a sério as histórias de vida no estudo da fé. Neste sentido, a narração de histórias tem um papel fundamental no processo educacional quanto à formação da identidade humana. Através da narração de uma história pode ocorrer a atualização, a contextualização, a ligação com a vida concreta e o envolvimento tanto do narrador como dos ouvintes enquanto sujeitos, tornando-se a mesma a ‘sua’ história. Referente a isto, Danilo R. Streck escreve:

Contar a história de hoje é procurar abrir os olhos e os ouvidos para o que acontece ao nosso redor, embora saibamos que nunca teremos acesso a toda a realidade. Muito menos se trata apenas de um conhecimento racional ou acadêmico da realidade. A vida deixa suas marcas no corpo e no sentimento das pessoas e a história precisa passar por essas marcas.²⁷

comunidad de que hablamos es creada y mantenida por la historia que es contada y recontada de generación en generación. Ella es creación de la Palabra. No obstante, es también la comunidad que va a mantener y transmitir esta misma Palabra a través de la historia que ella reuenta, reinterpreta y recrea. Ella sería el vaso de barro que contiene el tesoro capaz siempre de impregnar de sentido la historia del pueblo” (Tradução Própria)

²⁶ FOWLER, James. *Estágios da fé*. São Leopoldo: Sinodal, 1992. p. 93.

²⁷ STRECK, 1992, p. 7: “Contar la historia hoy es procurar abrir los ojos y oídos para lo que acontece a nuestro alrededor, a pesar de que sepamos que jamás tendremos acceso a toda la realidad. Tampoco se trata, solamente, de un conocimiento racional o académico de la realidad. La vida deja sus marcas en el cuerpo y en el sentimiento de

²³ CROATTO, 1985, p. 59.

²⁴ BRAVO G., 1986, p. 74.

²⁵ STRECK, Danilo R. Contar nuestra historia. *Revista Educación*. Guadalupe, n. 19, p. 4-8, 1992. p. 8: “La

Isto implica em integrar, incorporar e encarnar as histórias à vida e à realidade dos ouvintes, para que possam se tornar as ‘suas’ histórias. Neste sentido, a narração é criadora de comunidade e criadora de mundos entre narrador e ouvintes, enquanto ‘pró-seguidores’ da história narrada. Ela assegura ao passado um presente e possibilita que a história sucedida se converta em história que sucede, como possibilidade de compreensão e de significação do mundo, como memória ativa e subversiva de um projeto de vida e de formação de identidade. Enfatizando este poder criador e mediador da palavra e, por conseguinte, da narração, Rubem Alves escreve no prefácio de sua coletânea *Estórias para pequenos e grandes*:

Tudo adormecido... O que vai acordar é aquilo que a Palavra vai chamar. As Palavras são entidades mágicas, potências feiticeiras, poderes bruxos que despertam os mundos que jazem dentro dos nossos corpos, num estado de hibernação, como sonhos. Nossos corpos são feitos de Palavras...²⁸

Paulo Freire destaca, outrossim, o papel ‘mediatizador’ do mundo na educação, quando afirma: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.²⁹ A partir desta concepção de Paulo Freire e com vistas ao tema em estudo, pode-se afirmar que a narração de histórias bíblicas, enquanto ‘palavramundo’, exerce um papel mediador e mediatizador no processo de ensino-aprendizagem da fé. Mas, para que uma narração se torne eficaz e exerça este papel, é imprescindível que tanto o narrador quanto os ouvintes se situem de maneira semelhante ante à história de vida ou práxis, que é o seu objeto, e que se relacionem livremente neste processo narrativo. Deve existir algo comum entre eles, unindo-os. Segundo Carlos Bravo G., deve haver ou criar-se um mesmo ‘interesse’³⁰, uma ‘sim-patia’, uma ‘co-incidência’.³¹ Caso contrário, a narração não se torna significativa. Somente se narra e se ouve o que

interessa. Este ‘interesse’ consiste fundamentalmente em uma tomada de posição em favor de uma história sucedida, considerada como relevante e valiosa. Consiste em acreditar que esta vivência evocada seja relevante e significativa e em tomar partido em favor de sua continuidade. Não há, pois, uma narração objetiva e neutra. Toda narração pressupõe e cria um alinhamento e uma parcialidade, assumindo uma dimensão ideológica. Ela leva a um envolvimento e a uma interação, criando e reforçando uma identidade comum. Assim, a narração se converte em veículo de identidade e o seu desafio maior deve estar em fazer prosseguir uma história ‘e-vocada’ na vida e práxis de narrador e ouvintes, que são a comunidade constituída pela narração. Este ‘pró-seguimento’ consiste fundamentalmente em ‘devolver’ às pessoas a memória da vida e de suas possibilidades, despertando o ‘interesse’ pela liberdade e criando uma práxis libertadora.

Este é também o desafio fundamental da Educação Cristã: manter viva a memória, contando e recontando a história do agir de Deus com o seu povo que, em continuidade, constitui-se na ‘nossa’ história, para, assim, criar e recriar ‘interesse’, gerando vida com identidade e vida em comunidade. Danilo R. Streck, no texto já referido, fala da importância de “recuperar esta imagen de Educación Cristiana como el contar la historia”.³² A narração de histórias bíblicas é uma atividade fundamental no processo de ensino-aprendizagem na fé. Ela é o ponto de partida e a base para a fé cristã. É o modo privilegiado para falar *de* Deus e *sobre* Deus, enfim, de fazer ‘Teo-logia’. Neste sentido, pode-se afirmar que a narração exerce um papel central na Teologia e que uma bem narrada história bíblica é uma das melhores formas de pregação do Evangelho.

Narração: histórias da vida em ‘imagem-ação’

As crianças, em geral, gostam de ouvir histórias. “Conte de novo!” “Conte outra vez!” são expressões muito conhecidas por pais e educadores. A narração de uma história suscita ‘imagem-ação’, ‘imaginação’. O processo narrativo

las personas y la historia precisa pasar por estas marcas” (Tradução Própria).

²⁸ ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. 2. ed. São Paulo: Ars Poética, 1994. p. 52.

²⁹ FREIRE, 1974, p. 68.

³⁰ ‘Interesse’ no sentido de ‘inter-esse’, estar entre.

³¹ BRAVO G., 1986, p. 75.

³² STRECK, 1992, p. 5.

consiste em criar uma imagem e em colocá-la em ação para vivenciar uma mensagem. James W. Fowler define a fé como “imaginação” e destaca o papel da narração neste “processo imaginativo” da fé:

[...] a formação de uma imagem não espera ou depende de processos conscientes. A imagem une informação e sentimento; mantém juntos orientação e significado afetivo. [...] Então, em um processo que implica tanto uma formação como uma expressão, narramos o que as nossas imagens conhecem.³³

Pode-se afirmar, portanto, que as narrativas são uma importante fonte de imaginação e esta se constitui num ingrediente importante no processo educativo. Este tema tem sido especialmente desenvolvido por Bruno Bettelheim³⁴, que tem enfatizado o valor terapêutico dos contos de fada para crianças e jovens com distúrbios emocionais. Conforme o referido autor, tais contos inspiram imaginação e restauram a perspectiva primitiva de mito. Neste sentido, no tocante às histórias bíblicas, pode-se dizer que elas exercem o papel de ligar Teologia e imaginação. Educadores religiosos talvez estejam mais atentos a este tema do que educadores em geral, por causa da sua consciência de que as tradições religiosas são largamente veiculadas por histórias.

Seres humanos são criaturas imaginativas - capazes de imaginação e com necessidade de imaginação. Esta proporciona perspectiva de vida e percepção do mundo. As pessoas aprendem através de histórias. Estas são um estímulo à imaginação, criam consciência pessoal e social e apontam para realidades não facilmente comunicáveis de forma conceptual. Crenças, valores e padrões são formados e transformados por meio de histórias narradas.

As narrativas são, outrossim, uma fonte de percepção humana e de crítica social. Conforme Jerome Bruner³⁵, há dois tipos de pensamento: o

lógico-científico e o narrativo, sendo que o segundo entrelaça a ação e a percepção; o pensar, o sentir e o querer da pessoa. A tendência tem sido ignorar o modo narrativo de pensar. Este tipo de pensamento envolve imaginação e subjetividade. Outro aspecto é a percepção de ser parte de um contexto histórico e social. Os textos e seus contextos remetem para a função social da narração.

A história é uma forma de comunicação indireta, que transmite verdades que não podem ser comunicadas diretamente. Neste sentido, “as histórias têm o poder de formar e transformar o mundo”.³⁶ Ou seja, histórias têm o poder de formar e transformar indivíduos em sua visão de mundo e em seus estilos de vida. John Dominic Crossan tem desenvolvido este ponto de vista em relação às histórias. Ele descreve o mito como a forma de história que funciona primariamente para estabelecer e fundar mundo e a parábola como a forma de história que subverte mundo.³⁷

Ouvindo mais e mais histórias, as pessoas tornam-se mais conscientes de 'sua' própria história. É comum a experiência de se ler ou ouvir uma história e de se perceber a 'sua' própria vida de forma mais vívida e intensa por meio dela. A experiência de rir ou chorar no cinema é a experiência de rir ou chorar acerca de si mesmo. Percebe-se, assim, que a própria pequena história pessoal é parte de uma grande história. Este é um dos principais caminhos por meio do qual uma pessoa elabora e assimila significados, constrói sua identidade e descobre quem ela é. Neste sentido, referindo-se à Educação Popular, Matthias Preiswerk afirma: “A Educação Popular não deixa os setores populares sem crenças, mas procura construir com eles a sua memória social, a sua identidade narrativa para se constituírem como grupos e movimentos”.³⁸

³³ FOWLER, 1992, p. 33.

³⁴ BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

³⁵ BRUNER apud MOORE, Mary Elizabeth Mullino. *Teaching from the heart: Theology and educational method*. Minneapolis: Fortress Press, 1991. p. 139.

³⁶ BRUNER apud MOORE, 1991, p. 143: “stories have the power to form and transform the world” (Tradução Própria)

³⁷ CROSSAN apud MOORE, 1991, p. 143.

³⁸ PREISWERK, Matthias. *Educación Popular y Teología de la liberación*. San José, Costa Rica: DEI, 1994. p. 137: “La Educación Popular no deja a los sectores populares sin creencias, sino que busca construir con ellos su memoria

As histórias ‘re-presentam’ uma cadeia de significados e levam a pessoa para dentro deles. Neste sentido, Will Beardslee destaca o papel das histórias como os maiores portadores de valor em nossa cultura.³⁹ Dominic Crossan destaca, outrossim, a necessidade e a importância de histórias orientativas e desorientativas, conjuntivas e disjuntivas, formativas e transformativas.⁴⁰ Como exemplo de histórias desorientativas ele refere as parábolas de Jesus.

Narrativas funcionam, outrossim, como símbolos evocativos. Suscitando imaginação, as narrativas levam a recordar “para além de”. Por meio dos personagens e de suas histórias, as pessoas vivenciam sentimentos e ideias e resgatam memórias, tendo acesso a significados não facilmente experimentados e alcançados de outra maneira. Pode-se dizer que cada personagem e fato de uma história revela algum aspecto da realidade, podendo tocar sentimentos profundos no ouvinte ou leitor. Por outro lado, cada personagem e fato contribui para um todo, sendo a história mais do que a soma das suas partes.

Narrativas têm, assim, a capacidade inusitada de ligar passado, presente e futuro, revelando a conexão através do tempo. Uma história é como um rio de água corrente e não como uma caverna escura, onde se entra e se teme não sair nunca mais. Neste sentido, nenhuma história é limitada a uma só perspectiva. Uma história sempre carrega uma “reserva de sentido”. A pessoa necessita de histórias que representem diferentes perspectivas para ter outras formas de percepção e para ver o mundo desde a perspectiva de outros.

Em relação ao tema em estudo, pode-se afirmar que a narração de histórias bíblicas suscita a imaginação e o imaginário das crianças. Ela propicia a criação e a vivência de imagens e ações. Não se deve, porém, confundir imagem e imaginação com histórias imaginárias. As histórias bíblicas, em grande parte, não são imaginárias, mas vivenciadas, relatando e retratando temas reais e existenciais da vida humana em sua relação com

Deus. São histórias da vida em ‘imagem-ação’. Elas falam de criação e preservação, mas também de destruição; falam de vida plena, mas também de morte; falam de comunhão, paz e justiça, mas também de opressão, marginalização e discriminação. Sua mensagem é vivencial. As histórias da Bíblia retratam, portanto, imagens da vida em suas múltiplas dimensões.

Assim como não se pode separar enredo e mensagem, história bíblica e Teologia, também não se pode separar imagem e ação, texto e contexto, testemunho e realidade, fé e vida. Deve-se, contudo, selecionar os temas das histórias bíblicas a serem narradas de acordo com as ‘propriedades’⁴¹ do desenvolvimento da criança. Para tal, não basta apenas adequar a linguagem da história ao nível da criança e nem convém infantilizar a mensagem, pois isto seria ilusão pedagógica e deturpação teológica. A narração de histórias bíblicas, como atividade de educação na fé, constitui-se num processo construtivo, devendo acontecer de forma gradual e progressiva, integrante e integradora, levando em consideração o que é próprio a cada idade. A fé se desenvolve *com* e *como* a vida e a narração de histórias bíblicas deve considerar esta estreita e intrínseca relação entre ambas para que a sua mensagem seja existencial para a vida das crianças. Neste sentido, André Carvalho, coordenador da *Coleção do Pinto*, aponta as seguintes motivações para a abordagem de temas realistas e existenciais em histórias para crianças:

Na realidade, pensamos que a criança não pode ser murada; não adianta querer preservá-la, defendê-la, erigi-la em último reduto. Ela está exposta, entrou no rolo, sofre antes do tempo em que nós principiamos, vai chegar na nossa idade com uma cota de socos no sereno que nunca pudemos imaginar. Diante disto, o que fazer? Partir para o didático, o edificante? Besteira. Vamos levantar temas que a envolvem, o pior sempre é esconder. [...] É preciso não esconder nada, mas mostrar que, apesar de tudo, este mundo pode e deve ser

social, su identidad narrativa para constituirse como grupos y movimientos” (Tradução Própria)

³⁹ BEARDSLEE apud MOORE, 1991, p. 150.

⁴⁰ CROSSAN apud MOORE, 1991, 151.

⁴¹ Usa-se aqui o termo ‘propriedades’ em sentido conotativo, em referência ao que é ‘próprio a cada idade’.

reconstruído, exatamente por esta criança participante.⁴²

As histórias bíblicas estão repletas de temas realistas e existenciais, que são reais e cotidianos também na vida das crianças de hoje. Conforme apontado por André Carvalho, a opção é não fugir dos temas realistas ou escondê-los das crianças, mas abordá-los justamente em sinal de respeito por elas, envolvendo-as e tornando-as participantes, por se acreditar que este mundo pode e deve ser reconstruído e que a criança pode e deve participar deste processo. Só assim as crianças se tornarão sujeitos de sua própria história, desenvolvendo uma consciência social e solidária.

A escritora Maria Dinorah, em seu livro *Panela no fogo, barriga vazia*, tem uma poesia intitulada “Quando eles souberem”. Na referida poesia, ela confronta os seus leitores-crianças com a dura realidade de tantas outras crianças que passam fome e outras necessidades e que não podem estudar, mas alerta também quanto ao “poder de mudar” que está latente nestas crianças: “Mas quando eles souberem, tudo isso vai passar, pois está nas crianças o poder de mudar”.⁴³

Outro escritor marcante neste sentido é Rubem Alves, por abordar e desmistificar temas dolorosos com seus leitores de todas as idades. Em *Estórias para pequenos e grandes*, ele dirige a seguinte palavra inicial “aos contadores das estórias”, falando sobre as suas motivações na escolha dos referidos temas e sobre a importância da presença de alguém ao lado da criança durante a narração destas “estórias dolorosas”:

[...] Escrevi estas estórias em torno de temas dolorosos, que me foram dados por crianças. Não é possível fazer de conta que eles não existem. [...] O objetivo da estória é dizer o nome, dar às crianças símbolos que lhes permitam falar sobre seus medos. E é sempre mais fácil falar sobre si mesmo fazendo de conta que se está falando sobre flores, sapos, elefantes, patos...

⁴² CARVALHO apud BRANDÃO, Ignácio de Loyola. *Cães danados*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Comunicação, 1977. p. 2.

⁴³ DINORAH, Maria. *Panela no fogo, barriga vazia*. São Paulo: L&PM, 1986.p. 40.

Há estórias que podem ser escutadas em disquinhos ou simplesmente lidas, sozinhas... São as estórias engraçadas. Outras devem ser contadas por alguém.

Quando se anda pelo escuro do medo, é sempre importante saber que há alguém amigo por perto. Alguém está contando a estória. Não estou sozinho... Nem o livro que se lê e nem o disquinho que se ouve têm o poder de espantar o medo.

É preciso que se ouça a voz de um outro e que diz:

- Estou aqui, meu filho. ⁴⁴

A narração quieta, prende a atenção, informa, socializa, consola, enfim, educa. Ela permite a auto-identificação, favorece a aceitação de situações desagradáveis, ajuda a resolver conflitos e alimenta a esperança. Assim, ela se constitui numa contribuição importante ao desenvolvimento da criança. Descobrir isto e praticá-lo é uma forma de incorporar a arte à vida, como o expressa a educadora e contadora de histórias Maria Betty Coelho Silva:

A força da história é tamanha que narrador e ouvintes caminham juntos na trilha do enredo e ocorre uma vibração recíproca de sensibilidades, a ponto de diluir-se o ambiente oral ante à magia da palavra que comove e enleva. A ação se desenvolve e nós participamos dela, ficando magicamente envolvidos com os personagens, mas sem perder o senso crítico, que é estimulado pelos enredos.⁴⁵

A história usa uma matéria-prima, que é a palavra, e é imensa a riqueza da comunicação que a oralidade oferece na narração. Cabe ao narrador emprestar vivacidade à narrativa, cuidando de escolher bem o texto e recriando-o na linguagem oral, sem as limitações impostas pela escrita. Narrar uma história é revesti-la de detalhes, sem fugir do essencial. É narrar com fantasia e emoção, como se estivesse vendo o que a própria fala evoca na imaginação dos ouvintes. A narração é arte e magia. E, como toda arte, também ela possui segredos e técnicas.

⁴⁴ ALVES, 1994, p. 7-8.

⁴⁵ SILVA, Maria Betty Coelho. *Contar histórias: uma arte sem idade*. 10. ed. São Paulo: Ática, 2000. p. 11.

O sucesso da narração depende de vários fatores que se interligam, sendo fundamental a elaboração de um plano ou roteiro para organizar o desempenho do narrador, garantir-lhe segurança e assegurar-lhe naturalidade. O roteiro possibilita transformar o improvisado em técnica e fundir a teoria à prática.

Um passo importante consiste em escolher o que narrar e como narrá-lo, conhecendo a estrutura da narrativa e formas apropriadas de apresentação das histórias. Nem toda história vem pronta para ser narrada. A linguagem escrita, por mais simples e acessível que seja, requer a adaptação verbal que facilite a sua compreensão e a torne mais dinâmica, coloquial e comunicativa. A história precisa despertar primeiro a sensibilidade e a emoção do narrador para que ele possa narrá-la com imaginação e criatividade. Primeiro é preciso gostar dela e compreendê-la, para poder transmiti-la aos ouvintes. É necessário fazer uma seleção inicial para encontrar a história adequada à faixa etária e que atenda aos interesses dos ouvintes e ao objetivo requerido pela ocasião. Entre os vários indicadores que podem orientar na seleção da história, destaca-se o conhecimento dos interesses e das aptidões predominantes em cada faixa etária. É importante saber que a história é assimilada de acordo com o desenvolvimento da criança e de acordo com a 'sua' história. Recomenda-se, pois, escolher o que narrar e como narrar, tendo em vista por que e a quem narrar.

Narrativa: gênero e estrutura

Para narrar bem é fundamental conhecer o gênero e a estrutura básica de uma narrativa. Numa boa narração é importante responder a quatro perguntas básicas, a saber: O quê? (conteúdo/enredo) Quem? (personagens) Onde? (contexto/cenário) Quando? (época). Quanto à estrutura narrativa, são os seguintes os elementos essenciais de uma boa narração: a introdução, o enredo, o clímax e o desfecho.

A introdução é a parte inicial, preparatória. Tem por objetivo localizar o enredo da história no tempo e no espaço, apresentando e caracterizando os principais personagens. Ela deve ser curta e dar as informações necessárias para facilitar a

compreensão do que se vai escutar. A introdução diz quando, onde e quem. Ela estabelece o contato inicial entre o narrador e os ouvintes. Não deve ser longa e descritiva. Deve reduzir-se ao essencial para não impacientar os ouvintes interessados em saber o que vai acontecer. Neste momento inicial, convém estabelecer uma breve conversa que facilite o entendimento do enredo e evite interrupções. Deve-se permitir às crianças falarem sobre as próprias vivências. Esta conversa não deve ser longa, só o tempo necessário para que as crianças se predisponham a escutar a história. Isto facilita também a identificação e a integração da mensagem. Uma conversa informal estabelece a empatia indispensável e ainda permite ao narrador conhecer melhor as crianças, além de dar-lhes oportunidade de falar.

A sucessão dos episódios, os conflitos que surgem e a ação dos personagens formam o enredo. Estes episódios devem ser apresentados numa seqüência bem ordenada, mantendo-se a expectativa até alcançar o clímax. É importante destacar no enredo o que é essencial e o que são detalhes. O essencial deve ser contado na íntegra e os detalhes podem fluir por conta da criatividade do narrador.

Numa história bem elaborada, o ponto culminante ou clímax surge como uma resultante de todos os acontecimentos que formam o enredo. Uma boa narrativa, com um enredo bem imaginado, apresenta sempre um ponto culminante. As variações da voz do narrador, com breves e oportunas pausas, preparam este momento.

Após o clímax, nada mais de importante ocorre e a narrativa se encaminha para o desfecho. A história acaba e os ouvintes normalmente se identificam com o desfecho, embora este seja imprevisível e não necessariamente um final feliz, como geralmente ocorre nos contos de fada. Outrossim, uma boa conclusão não aponta a moral da história e nem faz aplicação de lições e atualizações. Narra-se o que aconteceu. As conclusões pertencem aos ouvintes.

Portanto, uma boa estrutura narrativa deve ter uma introdução clara, um enredo em ascensão, um destaque do clímax e um desfecho imprevisível. O final não precisa ser conclusivo. Pode ser aberto, o

que permite o questionamento e oportuniza imaginar a continuação da história. Cantar ao final, bater palmas e fazer gestos e movimentos correspondentes ajuda a criança a recompor-se emocionalmente.

Quem se propõe a narrar uma história e a prepara tendo em vista as características dos elementos que a compõem, adquire maior confiança, familiariza-se com os personagens, vivencia emoções que vai transmitir, fazendo as adaptações convenientes e trabalhando cada elemento com a devida técnica. Adaptar não significa modificar o texto ao nosso bel-prazer, mas as adaptações devem tornar mais espontânea e coloquial a linguagem escrita, dando um tom harmônico à narrativa como um todo. Há quem prefira modificar o final de algumas histórias bíblicas para não frustrar, assustar ou amedrontar as crianças, mas isto é uma deturpação da história e um equívoco teológico e pedagógico. Ao confrontar-se com tensões, medos ou conflitos numa narração de uma história, a criança os relaciona com a sua própria história. Neste sentido, Alicia Prieto fala do jogo simbólico que toda história esconde e destaca a função terapêutica da narração:

A ocasião está dada e cada um faz sua própria terapia. Nunca saberemos que cargas emocionais perturbam nossos pequenos, nem atinaremos em medir as ressonâncias que poderão ser provocadas por esse jogo simbólico que, no fundo, toda história esconde.⁴⁶

Deve-se, por isso, ter um bom senso e um cuidado teológico e pedagógico na seleção de histórias a serem narradas, para não sobrecarregar as crianças com temas impróprios à sua maturidade e às suas capacidades mentais e emocionais.

Formas e recursos narrativos

Preparar bem uma narração significa escolher também a melhor forma ou o recurso mais adequado de apresentá-la. Os recursos narrativos mais utilizados são: a narração simples; a narração com auxílio de livro, de gravuras, de flanelógrafo ou de desenhos; a narração com interferências do

narrador e dos ouvintes, também conhecida como narração em coro; a narração ligada à dramatização, com expressão corporal, encenação, uso de fantoches, marionetes, sombras e outros recursos mais. Cada recurso tem vantagens específicas e requer uma técnica especial.

A narração simples é, sem dúvida, a mais fascinante de todas as formas, a mais antiga, tradicional e autêntica expressão do contador de histórias. Não requer nenhum acessório e se processa por meio da voz e da postura do narrador. Este, com as suas mãos livres, concentra toda a sua força na expressão corporal. Este recurso é muito significativo, pois deixa as crianças imaginarem livremente a história, estimulando a criatividade. A dramatização feita a partir de histórias transmitidas sob a forma de narração simples, sem recursos, demonstra que as crianças captam integralmente o enredo e o representam de forma muito expressiva.

Há narrações que requerem a apresentação com livro, pois as ilustrações complementam os textos. Muitas vezes, as imagens são tão ricas ou até mais ricas do que os textos e, por isto, devem ser mostradas durante a narração. Neste caso, o livro se impõe como forma de apresentar a história. A narração com uso de livro, além de incentivar o gosto pela leitura, mesmo no caso de crianças ainda não alfabetizadas, contribui para desenvolver a seqüência lógica do pensamento infantil.

Não se deve confundir o uso do flanelógrafo com a apresentação de gravuras ou desenhos. São situações distintas e recursos diferentes. Nas gravuras e nos desenhos reproduz-se as cenas. No flanelógrafo cada personagem é colocado individualmente, ocupando seu lugar no quadro cênico, o que dá a idéia de movimento. O mais importante nesta técnica é a ação do personagem principal, num movimento constante.

Cada forma narrativa e cada tipo de recurso narrativo são valiosos em sua peculiaridade, permitindo variar a narração das histórias e recriá-las de modo original. Para cada situação há uma forma e um recurso. Cada qual tem vantagens especiais e corresponde a determinados objetivos. Por isso, saber escolher a forma e o recurso é fundamental. As formas narrativas devem ser alternadas e definidas dependendo dos ouvintes, do

⁴⁶ SILVA, 2000, p. 61.

local e das circunstâncias. Este tema é desdobrado e aprofundado no terceiro capítulo desta dissertação, em que se aborda a questão do método e diferentes modelos de narração de histórias bíblicas.

O narrador precisa estar convencido de que a história é importante. Então, ele a narra com segurança e naturalidade, deixando as palavras fluírem. Para tal, basta conhecer bem a história, dominar a técnica e estar preparado para narrá-la. Se o narrador vivencia o enredo com interesse e entusiasmo, ele estabelece sintonia com os ouvintes. As emoções se transmitem pela modulação da voz, principal instrumento do narrador. Ele pode modular a voz de acordo com o que está narrando, considerando aspectos de intensidade, ritmo, inflexão, entonação e dicção. Deste modo, capta-se com maior sensibilidade a mensagem implícita na narrativa e estabelece-se uma maior interação com os ouvintes durante a narração. Alicia Prieto assim expressa o papel da voz e da mímica do narrador: “Todos os elementos são sugeridos pela voz e pela mímica do narrador, que esquece ‘seu’ rosto, dissimula ‘seu’ corpo, esquece ‘sua’ voz, para converter-se, todo ele, em pincel e paleta, cor e som, forma e emoção. E a emoção chega aos pequenos”.⁴⁷

Alguns cuidados contribuem para o êxito da narração. Um primeiro cuidado refere-se a quem e onde será narrada a história. O ambiente é fundamental em termos de atenção, concentração e vivência intensa da história, conforme se pode ver na descrição feita por Alicia Prieto: “[...] o círculo se estreita; as crianças se acomodam. Era uma vez... e a expectativa aumenta. Expectativa de emoções e emoção da expectativa. A atenção se concentra e se fortifica. A emoção prepara e reforça o aparelho receptivo”.⁴⁸

Neste sentido, a motivação das crianças é um elemento fundamental para criar um bom ambiente para a narração. Ela ajuda a avivar-lhes a imaginação (“imagem-ação”) e proporciona uma maior identificação tanto emocional quanto racional com a história. A duração de uma narração em si depende da faixa etária e do interesse que

suscita. Em termos de capacidade de atenção e concentração, recomenda-se cinco a dez minutos ao máximo para crianças menores, em idade pré-escolar, e quinze a vinte minutos ao máximo para crianças maiores, em idade escolar.

Com crianças menores, convém repetir uma mesma história várias vezes. As próprias crianças o pedem, por uma simples e forte razão: da primeira vez, desconhecendo o que irá suceder, a expectativa é muito forte e, nas seguintes, conhecendo o enredo e já identificadas com algum personagem, elas apreciam melhor a trama, podem antecipar as emoções e torná-las renovadas, mais ricas e mais duradouras. Neste sentido, em relação à repetição de contos de fada, Bruno Bettelheim afirma: “[...] só escutando repetidamente um conto de fadas e sendo dado tempo e oportunidade para demorar-se nele, uma criança é capaz de aproveitar integralmente o que a história tem a lhe oferecer com respeito à compreensão de si mesma e de sua experiência de mundo.”⁴⁹

Esta afirmação certamente também é válida para a narração de histórias bíblicas. Elas têm uma grande “reserva de sentido” e a sua mensagem não se esgota, renovando-se e atualizando-se a cada nova narração de uma mesma história. Outrossim, 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. Por isso, sempre que possível, convém oportunizar uma conversa e atividades a partir da narração. Comentar prolonga a ‘imagem-ação’, proporciona novas ‘leituras’ da trama e dos personagens e conduz a uma compreensão mais nítida e esclarecedora. Comentar não significa propor questões interpretativas e, muito menos, destacar a mensagem contida na história. As crianças por si mesmas percebem a mensagem e a revelam nas colocações que fazem. Os seus comentários evidenciam o efeito da história narrada e oferecem condições de avaliar sua maior ou menor repercussão. Bruno Bettelheim assim expressa a importância desta conversa a partir da narração de uma história:

⁴⁷ PIETRO apud SILVA, 2000, p. 52.

⁴⁸ PIETRO apud SILVA, 2000, p. 54.

⁴⁹ BETTELHEIM, 1980, p. 74.

Quando o contador dá tempo às crianças de refletirem sobre as histórias, para que mergulhem na atmosfera que a audição cria, e quando elas são encorajadas a falar sobre o assunto, então a conversação posterior revela que a história tem muito a oferecer emocional e intelectualmente, pelo menos para algumas crianças.⁵⁰

As atividades subsequentes ajudam a ‘digerir’ a história. Assim, dentro de uma proposta globalizante e interdisciplinar de ensino-aprendizagem, a narração pode ser integrada num processo de associação a outras práticas artísticas e educativas. A história funciona, então, como agente desencadeador de atividades criativas, inspirando as crianças a se manifestarem expressivamente. Há vários tipos de atividades que podem ser desenvolvidas, baseadas nas sugestões que o enredo oferece: jogos afetivos e cooperativos, dramatizações, desenhos, recortes e colagens, dobraduras, modelagens, criação de textos orais e escritos, construção de maquetes, teatro de bonecos. Para cada situação, uma atividade, visando possibilitar ‘imagem-ação’, ou seja, uma elaboração pessoal ou grupal e uma expressão existencial da mensagem a partir da história narrada.

A narração e o desenvolvimento da criança

Visto que a história é assimilada de acordo com o desenvolvimento da criança, deve-se escolher o que narrar tendo em vista a quem narrar. Evita-se, assim, apresentar respostas a perguntas nem feitas. Desloca-se também o foco de como se ensina para como se aprende e, no caso específico em estudo, do narrador para os ouvintes, as crianças. Distingue-se entre métodos de ensino e processo de aprendizagem. Com isto, não se desvaloriza nem tampouco se minimiza os elementos metodológicos, mas se aborda a receptividade da criança em termos de sua capacidade e de sua maturidade. Rompe-se o círculo vicioso da ‘reprodução’ por se apostar que a criança precisa construir sistemas interpretativos. No processo narrativo, como em todo processo de ensino-aprendizagem, existe, portanto, “um espaço de elaboração do sujeito”:

[...] o que as crianças aprendem não coincide com aquilo que lhes é ensinado. Nem os conteúdos nem a seqüência do ensino correspondem sempre aos processos de aprendizagem. É necessário, portanto, saber que existe um espaço de elaboração do sujeito, mediando ensino e aprendizagem – e nem sempre há correspondência dos percursos de ambos (ensino e aprendizagem).⁵¹

As crianças precisam, portanto, reconstruir uma história para poderem apropriar-se dela. Por isso, cabe ao narrador permitir e estimular que as crianças tenham interação com as histórias, sendo o seu papel de facilitador e de mediador e não de mero transmissor. A narração é compreendida como objeto de interação e não de contemplação. Pode-se agir sobre ela, transformá-la, recriá-la. A transformação e a recriação permitem uma real apropriação. Neste processo, além dos dois pólos ou sujeitos de aprendizagem (quem ensina e quem aprende), deve-se levar em consideração um terceiro elemento da relação, ou seja, a natureza do objeto de conhecimento que envolve esta aprendizagem. Trata-se aqui de uma questão epistemológica, visto que as crianças, desde que nascem, são construtoras de conhecimento.

Toda reflexão psicopedagógica necessita apoiar-se em uma reflexão epistemológica, pois conhecer como a criança aprende permite integrar o conhecimento espontâneo infantil ao ensino sistemático. Segundo Ana Teberosky, “é aprendendo sobre o aprender da criança que o professor poderá dar outro sentido ao seu ensinar”.⁵² Toda aprendizagem conceitual ocorre por meio de um processo construtivo, por intermédio de um sistema de representações, como a linguagem, por exemplo, a partir de ações e interações, numa relação de referência e dentro de padrões evolutivos, psicogenéticos. Abandona-se o adultocentrismo e adota-se o ponto de vista do sujeito em desenvolvimento, por se acreditar que cada estágio ou passo da aprendizagem se caracteriza por esquemas conceituais específicos de compreensão, incorporação e apropriação de

⁵⁰ BETTELHEIM, 1980, p. 75.

⁵¹ AZENHA, Maria da Graça. *Construtivismo de Piaget a Emilia Ferreira*. São Paulo: Ática, 1993. p. 90.

⁵² TEBEROSKY, Ana. *Psicopedagogia da linguagem escrita*. Campinas, SP: Trajetória Cultural/Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1989. p. 8.

determinado objeto de conhecimento. O construtivismo aposta na criança enquanto "um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu"⁵³, conforme Emília Ferreiro, seguidora da Teoria Psicogenética de Jean Piaget, também conhecida como Construtivismo ou Proposta Construtivista. Resumindo, pode-se dizer que esta proposta procura construir uma alternativa pedagógica coerente com o conhecimento psicológico da criança, construção esta que deve ser coletiva, como qualquer construção de um conhecimento social.

Estas descobertas acerca da psicogênese permitem, por um lado, ter uma visão diferente do sujeito da aprendizagem, colocando o sujeito cognoscente em primeiro plano, perguntando o que sabe, e, por outro lado, permitem ter uma visão diferente do processo de ensino.⁵⁴

A psicogênese da narração

A exemplo da Psicogênese, que orienta quanto às possibilidades e aos limites na aprendizagem da 'leitura-e-escrita', também na narração pode-se identificar um "processo construtivo de aprendizagem conceitual".⁵⁵ Torna-se importante, por isso, ver as fases de desenvolvimento da criança relacionadas à narração e alguns critérios psicopedagógicos quanto à escolha e à abordagem de histórias bíblicas como, por exemplo, temas geradores, interesses, linguagem, experiência de vida e maturidade na fé. Evidentemente, não há rigidez nesta caracterização, pois cada criança cresce com seu próprio ritmo e reage à sua maneira peculiar diante de determinada história que lhe é narrada. Isto implica, contudo, em interagir e integrar as histórias à vida e à realidade dos ouvintes-crianças, para que se possam tornar as 'suas' histórias, o que requer, sobretudo, um conhecimento do desenvolvimento da criança em suas várias dimensões. No tocante ao tema específico em estudo, o livro *Estágios da fé*, de James

W. Fowler, já referido, ajuda a relacionar a dinâmica da fé com o desenvolvimento da criança, bem como a compreender os diversos estágios da fé e a considerá-los na prática narrativa. Fowler fundamenta a sua obra especialmente em Jean Piaget quanto ao desenvolvimento cognitivo, em Erik Erikson quanto ao desenvolvimento psicossocial e em Lawrence Kohlberg quanto ao desenvolvimento moral. Fowler apresenta uma tabela de estágios do desenvolvimento humano em termos de paralelos ideais, a partir do que se procura estabelecer correlações quanto à narração de histórias bíblicas.

De zero a seis anos – mutualidade e confiança

A fase de zero a seis anos pode ser subdividida em duas etapas. A primeira etapa ou idade da lactância, do nascimento a um ano e meio de idade, é caracterizada por Erikson como "confiança básica versus desconfiança básica (esperança)" e por Piaget como "sensório-motora". Kohlberg não apresenta uma caracterização quanto a esta fase.⁵⁶ A partir deste estudo comparativo e considerando o nascimento como uma experiência de desequilíbrio, Fowler aponta a seguinte tarefa para esta etapa: "A primeira tarefa [...] é o (re-)estabelecimento de uma mutualidade na qual a necessidade da criança, em estado de desequilíbrio, possa ser suprida pela prontidão e capacidade do(s) adulto(s) em lhe proporcionar nutrição."⁵⁷

Fowler destaca a importância de os pais transmitirem "um senso de fidedignidade e confiabilidade não tanto pela quantidade de alimento ou demonstrações de amor que proporcionam, mas pela qualidade e consistência de seus cuidados". Enfatiza também que "a qualidade da primeira mutualidade da criança provavelmente exercerá um poder paradigmático ou padronizador em suas formas de enfrentar futuros relacionamentos".⁵⁸ Em termos de narração de histórias, portanto, mutualidade pode ser a palavra-chave nesta fase, sendo vivenciada essencialmente através da presença e dos cuidados. A partir daí, podem surgir, segundo Piaget, "a consciência de

⁵³ FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991. p. 40-41.

⁵⁴ FERREIRO, Emília (Org.). *Os filhos do analfabetismo* : propostas para a alfabetização escolar na América Latina, Introdução. Porto Alegre: Artes Medicas, 1990.

⁵⁵ FERREIRO, 1991, p. 16 e 95.

⁵⁶ FOWLER, 1992, p. 52-55.

⁵⁷ FOWLER, 1992, p. 54.

⁵⁸ FOWLER, 1992, p. 54-55.

alteridade” e, segundo Erikson, “a virtude ou força do ego que chamamos de esperança”.⁵⁹

Neste período, há a necessidade de se escolher histórias bem ilustradas e que tenham um mínimo de texto, com enredo reduzido, linguagem rimada e expressões repetidas. Se possível, deve-se oportunizar à criança ‘ler’ ou ‘ouvir’ a história não só com os olhos e os ouvidos, mas também com as mãos, com a boca, enfim, com todos os seus sentidos. Para isto, recomenda-se os ‘aquilivros’, os livros de pano ou de papel cartonado e outros do mesmo tipo, para que a criança possa ‘manipulá-los’ e ‘manuseá-los’ à vontade.

A infância é, conforme Maria Montessori, “o período sensitivo da proteção”.⁶⁰ Nesta fase sensório-motora, a criança desenvolve a sua fé essencialmente pela sensibilidade, devendo-se oferecer-lhe muitos estímulos visuais, auditivos e táteis para incorporar e encarnar o sagrado. Outrossim, vale lembrar que o conteúdo da história, sobretudo nesta idade, é inseparável da profunda relação que se estabelece entre narrador e ouvintes, durante a narração, em termos de atenção, presença, proximidade, aconchego, afetividade, amor. Quando uma criança, antes de dormir, pede aos seus pais que lhe contem uma história, o que ela quer, sobretudo, é tê-los ao seu lado, naquele momento, para poder adormecer tranquila e segura.

A segunda etapa desta fase ou idade pré-escolar, de dois a seis anos, é caracterizada por Erikson como “autonomia versus vergonha e dúvida (vontade) e iniciativa versus culpa (propósito)”, por Piaget como “pré-operacional ou intuitiva” e por Kohlberg como “moralidade heterônoma”.⁶¹ A partir do estudo comparativo de Fowler com base nestes três autores, pode-se apontar algumas características da criança nesta fase. Surgem aí as primeiras operações lógicas, pré-operacionais. Desenvolve-se uma crescente consciência de identidade (‘eu’ e ‘meu’) e de autonomia. A criança diz ‘não’ com frequência e com convicção. Devido ao seu forte egocentrismo,

a criança está muito centrada em si mesma, limitada à sua própria perspectiva e aos seus próprios sentimentos - uma perspectiva egocêntrica. Seu pensamento e suas conclusões são baseados predominantemente na intuição e na percepção. Sua consciência é exterior, ou seja, a criança percebe e sente o que é certo e errado, bom e mau a partir de pistas externas, dos pais e de outros adultos do seu relacionamento. Ainda não tem uma autoconsciência ou consciência interior.

Nesta idade de dois a seis anos, as crianças pedem várias vezes a mesma história e a escutam sempre com encanto e interesse. É a fase do ‘conte de novo’, ‘conte outra vez’. Por que a mesma história? Da primeira vez, tudo é novidade e, nas seguintes, já sabendo o que vai acontecer, a criança pode se identificar mais ainda com a trama e com os personagens, apreciando os detalhes. Igual reação acontece com o adulto ao reler um bom livro ou rever um bom filme: relê, revê e o prazer se renova. Neste período, quando a sua linguagem já se torna mais evoluída, a criança consegue acompanhar enredos mais longos. A sua ampliação de conhecimentos permite maior variedade de assuntos. Para tornar a história mais interessante e obter maior participação, pode-se cantar à medida que se narra, reforçando com gestos o caminhar dos personagens. Assim, o narrador recria o texto, imprimindo-lhe sua interpretação criativa, sem, contudo, modificá-lo.

Até os seis anos, as histórias devem ter enredo simples, vivo e atraente, contendo situações que se aproximem ao máximo da vida da criança, de sua vivência afetiva e doméstica, de seu meio social, de brinquedos e animais que a rodeiam, humanizados. A criança vive num mundo de uma grandeza sem limites. Assimila e memoriza tudo o que vê e ouve. Tudo existe em função dela. É o mundo fantástico do seu pensamento mágico, caracterizado por fantasia e imaginação, encanto e admiração, curiosidade e surpresa, espontaneidade e animismo. Nesta idade, a criança é mística e contemplativa por natureza, o que constitui um desafio de unir a narração bíblica com a oração e com a celebração em geral. Deve-se, contudo, cuidar para não abusar do mágico e fabuloso, confundindo mistério com misterioso. A criança é também imitativa por

⁵⁹ PIAGET apud FOWLER, 1992, p. 54-55.

⁶⁰ MONTESSORI apud CAVALLETTI, Sofia. *O potencial religioso da criança*. São Paulo: Loyola, 1979. p. 63.

⁶¹ FOWLER, 1992, p. 56-62.

natureza. Através da ação imitativa, ela vai construindo seu conhecimento. A ação da criança nesta idade tem a sua origem na ação dos adultos com que convive, dependendo deles e neles se inspirando. Eles são seus pontos de referência. Assim se estabelece uma relação de confiança, admiração e imitação entre a criança e os adultos de seu relacionamento, o que se evidencia também no tocante ao desenvolvimento e à vivência da sua fé.

Conforme Iris M. Boff Serbena, “a finitude dos pais evoca a plenitude de Deus”.⁶² Em seu livro intitulado *Fé e vida crescem juntas*, a autora fala na “deformação do rosto de Deus” pela maneira inadequada de falar sobre ele, podendo-se passar uma falsa ideia de Deus como “Deus vingador”, “Deus vaivém”, “Deus dedo-duro”, “Deus enciclopédia”. O “Deus dos pais” torna-se o “Deus dos filhos”. “A fé da criança nasce no colo dos pais”.⁶³ A criança constroi, aos poucos, a imagem de Deus a partir da experiência vivenciada na família, com seus pais, observando gestos, ações, decisões e reações das pessoas à sua volta.

Nesta fase sensório-motora, a vivência da criança é corporal. Neste sentido, “a linguagem do corpo é anterior à palavra”.⁶⁴ O pensamento da criança nesta idade são os seus sentidos e o seu movimento. Ela compreende sentindo e movimentando-se. ‘Soma’ (corpo) e ‘sema’ (palavra) estão mutuamente condicionados e intrinsecamente interligados. A palavra é experimentada como corpo, numa relação dialética⁶⁵. Neste sentido, os gestos e as ações dos adultos são mais eloquentes do que as suas palavras. A linguagem do gesto, do exemplo e da vivência precede a linguagem das palavras e dos conceitos. Uma linguagem rica de imagens corresponde bem às capacidades das crianças nesta idade. Na narração de uma história importa, pois, penetrar o seu significado com imaginação e com intuição e não só apresentá-la via expressão verbal.

Nesta idade, Deus é percebido mais pelo afeto do que pelo intelecto, através das experiências de amor, confiança e aceitação. A confiança que as crianças depositam nos pais, projeta-se para Deus, nascendo daí a linguagem da fé. Os pais são o seu ‘primeiro deus’, cabendo-lhes a tarefa de auxiliá-las nesta ‘transposição’ da fé humana para a fé divina. Deus, reconhecido até então apenas no rosto dos pais, passa a ser percebido para além deles. Portanto, a criança vivencia a sua fé nesta idade essencialmente sob a forma de confiança. Erikson fala na “necessidade de ser filho a (sic) alguém”⁶⁶, isto é, na necessidade de ser amado de maneira profunda, sendo que, na satisfação desta necessidade, nasce a “confiança de base”, que nos coloca em harmonia com o mundo. A partir daí, traduzindo esta expressão em termos religiosos, Sofia Cavalletti fala em “fé de confiança”.⁶⁷ Fowler aponta o “padrão pactual essencial da fé como relação” e, com base em Paul Tillich, define a fé como “relacionamento com aquilo que nos toca incondicionalmente”.⁶⁸ Destaca que “o(s) centro(s) compartilhado(s) de valor e poder da família” moldam nossa identidade:

Muito antes da criança ser capaz de discernir claramente os valores e crenças dos pais, ela sente uma estrutura de sentido e começa a formar imagens nascentes dos centros de valor e poder que animam a fé de seus pais. À medida que o amor, a vinculação e a dependência ligam o recém-nascido à família, ele começa a formar uma disposição de confiança e lealdade compartilhadas ao etos da fé familiar.⁶⁹

Portanto, se os pais e outros adultos de seu relacionamento confiam em Deus, a criança também passa a confiar nele.⁷⁰ Isto ocorre, sobretudo, por meio do exemplo e da vivência religiosa, não só em palavras, mas, sobretudo, em ações e celebrações. Quanto às histórias que lhe são narradas, a criança pode integrar-se com os personagens, consegue ‘viver’ os enredos e sentir-se no ‘lugar’ em que os episódios ocorrem. As

⁶² SERBENA, Iris M. Boff. *Fé e vida crescem juntas*. São Paulo: Paulinas, 1987. p. 54.

⁶³ SERBENA, 1987, p. 38-42.

⁶⁴ SERBENA, 1987, p. 34.

⁶⁵ DEIFELT, Wanda. Palavras e outras palavras: a Teologia, as mulheres e o poder. *Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 36, n.1, p. 7-16, jan./abr. 1996. p. 8.

⁶⁶ ERIKSON apud CAVALLETTI, 1979, p. 63.

⁶⁷ CAVALLETTI, 1979, p. 63.

⁶⁸ TILLICH apud FOWLER, 1992, p. 27.

⁶⁹ TILLICH apud FOWLER, 1992, p. 25.

⁷⁰ BATISTA, Terezinha. *Evolução da fé na criança de 0 a 7 anos*. São Paulo: Edições Paulinas, 1974. p. 63.

histórias devem conter, de preferência, muito ritmo e repetição. A confiança é, portanto, uma palavra-chave, podendo tornar-se uma palavra geradora e ser um critério básico para a narração e a celebração nesta idade.

Nesta idade, a criança vivencia uma fé antropomórfica, imaginando Deus em forma de pessoa. Ela tem, nesta idade, uma imagem de um Deus grande, forte, bom, protetor e mágico, que tudo vê, sabe e pode, o Deus da criação e dos milagres. Por isso, importa escolher e narrar histórias que inspirem muita confiança e que apresentem uma imagem de um Deus que está próximo, que é amigo, que ama e que acolhe. O sofrimento e o mal podem e até devem ser abordados, mas de modo a auxiliar a criança a trabalhar seus próprios conflitos, medos e tensões. Neste sentido, deve-se cuidar com aspectos chocantes para a mentalidade infantil. Por exemplo, pode ser traumatizante nesta idade contar a história de Herodes que manda matar os bebês de Belém, a história de Caim que mata seu irmão Abel ou pormenores da paixão de Jesus. O mesmo pode acontecer com a história do sacrifício de Isaque: Que Deus é esse que pede a um pai para matar o seu filho? Deve-se ter o cuidado para não descontextualizar uma história ou se prender e perder em seus detalhes, desviando, assim, a atenção do seu 'kerygma'. Narrativas bíblicas que impressionam negativamente a criança e que a amedrontam, sem que ocorra um diálogo a seu respeito e uma compreensão de seu significado existencial, podem provocar antipatia por Deus e pela Bíblia para toda a vida. Referente às histórias da paixão de Jesus, recomenda-se não é omiti-las às crianças, mas ter o cuidado de não parar no relato da crucificação e da morte, narrando também a história da ressurreição, preferencialmente até no mesmo encontro, para não inculcar uma imagem de um Jesus morto. Não se trata, portanto, de omitir tais histórias, mas de narrá-las com cuidado teológico e pedagógico, levando em consideração o 'kerygma' e exercitando uma releitura bíblica na perspectiva da criança.

Wolfgang Gruen, em seu livro intitulado *A Bíblia na escola*⁷¹, apresenta sugestões detalhadas de temas e textos bíblicos selecionados a partir das fases evolutivas da criança, observando critérios pedagógicos. O autor desrecomenda, por exemplo, narrar parábolas para as crianças, devido ao simbolismo contido nestas histórias, o que exige a capacidade de passar da imagem à realidade por ela simbolizada. Alerta também que as narrativas de milagres requerem cuidados pedagógicos, visto que a criança é facilmente levada a imaginar o mundo da Bíblia como um mundo mágico e encantado, diferente do nosso, criando um dualismo entre fé e vida.⁷² Estes critérios são bastante genéricos e relativos, mas desafiam o narrador a levar em consideração as 'capacidades', as 'propriedades' e a 'maturidade'⁷³ das crianças em cada faixa etária.

De 7 a 12 anos – reciprocidade e perspectiva interpessoal

A fase dos sete aos 12 anos é caracterizada por Erikson como "indústria versus inferioridade (competência)", por Piaget como "operacional concreta" e por Kohlberg como "troca instrumental e relações interpessoais mútuas".⁷⁴ A partir deste estudo comparativo de Fowler quanto aos paralelos ideais, pode-se apontar algumas características e recomendações quanto à narração neste estágio.

A partir dos sete anos, começam a desenvolver-se as primeiras operações de pensamento realmente lógicas. Conforme Piaget, "operações, como os esquemas de ação antes delas, são atos padronizados de transformação, exercidos sobre os objetos do conhecimento".⁷⁵ Deve-se lembrar, contudo, que esta lógica operacional da infância ainda permanece concreta, a saber:

[...] a elaboração e o uso das operações nascem da ação sobre objetos e pessoas concretamente presentes, visíveis e acessíveis e da interação com eles. [...] a mente

⁷¹ GRUEN, Wolfgang. *Bíblia na escola*. São Paulo: Paulinas, s.d. p. 30-38.

⁷² GRUEN, s.d., p. 25.

⁷³ Termos usados em seu sentido conotativo: capaz + idade, próprio + idade e maduro + idade.

⁷⁴ FOWLER, 1992, p. 62-66.

⁷⁵ PIAGET apud FOWLER, 1992, p. 62.

operacional concreta reflete com as operações do pensamento lógico, mas ainda não reflete sobre essas operações. É uma lógica de objetos, e ainda não uma lógica de proposições a respeito de objetos.⁷⁶

Quando Erikson caracteriza esta fase da criança e os seus desafios centrados na crise de “indústria versus inferioridade (competência)”, ele aponta para o tornar-se “trabalhadora”, no sentido de a criança passar a contribuir em “empreendimentos cooperativos”, desenvolvendo um “senso de competência”. Esta característica aponta igualmente para a grande importância da ação e da ‘inter-ação’ para que a criança possa ‘produzir’ e consiga desenvolver-se de forma ‘competente’ e ‘autônoma’.

Por isso se fala, na escola, nas séries iniciais, em “currículo por atividades”, visando proporcionar “operações concretas” com os objetos de conhecimento, a partir de ações, interações e experiências, não no sentido de competição, mas de competência e de cooperação. Desenvolvem-se, a partir daí, estruturas operacionais de espaço, tempo e causalidade. A criança torna-se capaz de distinguir o fato da fantasia. Neste sentido, em termos de Educação Cristã, também nesta fase a narração de histórias bíblicas se constitui numa atividade fundamental. Conceitos são abstratos, enquanto que histórias são mais concretas: Elas apresentam imagens, enredo, personagens e ações. Nesta idade, uma criança só consegue apreender conceitos ‘historiados’ e ‘operacionalizados’, vivenciando-os por meio de uma experiência, de uma ação. A narração consiste em ‘narrar a ação’.

Outra característica nesta idade é a diferenciação e a coordenação de perspectivas. A criança torna-se capaz de diferenciar a sua perspectiva da dos outros e de considerá-la com a dos outros, o que Kohlberg denomina de “desenvolvimento da assunção de perspectiva social e julgamento moral”:

Oportunidades de assumir as perspectivas de outros, de enfrentar e conversar a respeito de situações de conflito moral e talvez de observar e tomar conhecimento das formas

pelas quais outras pessoas lidam com os dilemas morais, são algumas das experiências necessárias para o desenvolvimento de novas estruturas de julgamento moral e de assunção da perspectiva social.⁷⁷

A consciência que era exterior (dos pais e de outros adultos de seu relacionamento), passa a ser autoconsciência e consciência interior. O mundo do ‘eu’ se amplia, passando a ser do ‘nós’. A partir destas características, desenvolvem-se, neste estágio, “padrões de reciprocidade”. Esta reciprocidade, porém, permanece concreta e individualista, devido à natureza concreta do pensamento operacional concreto. Em termos de narração, na fase da infância ou idade escolar, recomenda-se, por isso, apresentar as histórias sob diferentes perspectivas. O narrador pode colocar-se no lugar de um personagem da história, narrando-a na sua perspectiva, em ordem direta, na primeira pessoa. Isto sensibiliza mais, tornando a história mais próxima, pessoal e existencial. A narração pode ser acompanhada e enriquecida também por meio da encenação, de modo que as crianças ‘entrem’ na história, colocando-se no lugar dos diferentes personagens e deixando assim de ser meros ouvintes para se tornarem participantes e sujeitos. Assim, não se narra apenas *para* as crianças, mas *com* elas, em forma de vivência. Conforme Wolfgang Gruen, a idade de 11 a 12 anos é a “época dos grupos solidários”. A partir daí, coloca-se o desafio de abandonar a “pedagogia do herói” e de adotar a “pedagogia do grupo atuante”,⁷⁸ para que a criança possa tornar-se, juntamente com os outros, “sujeito de iniciativa”.⁷⁹

Recomenda-se, pois, fazer uma seleção cuidadosa das histórias bíblicas a serem narradas, levando em consideração o seu alcance teológico e pedagógico frente à idade e às capacidades receptivas das crianças. Também para elas a Bíblia é um espaço hermenêutico, de interpretação. Quanto à Bíblia, deve-se evitar a separação entre a história e a Teologia. Erra-se por excesso quando se propõe textos que ainda não estejam à altura das crianças, por exemplo, quando se narra histórias muito densas e simbólicas. Neste caso, também não basta

⁷⁷ FOWLER, 1992, p. 64.

⁷⁸ GRUEN, s/d., p. 34.

⁷⁹ CAVALLETTI, 1979, p. 9.

⁷⁶ PIAGET apud FOWLER, 1992, p. 63.

simplificar o vocabulário ou infantilizar a mensagem. Os obstáculos à compreensão não são apenas de ordem intelectual, mas perfazem um conjunto mais amplo de fatores relacionados às idades e às capacidades receptivas das crianças. Todo conhecimento humano é sempre uma aproximação e um processo de apropriação desenvolvidos por cada pessoa de maneira diferente e em ritmo próprio. Deve-se, por isso, conhecer e levar em consideração as exigências básicas, as necessidades fundamentais e as potencialidades da criança em cada idade para, a partir desta estrutura geral, selecionar as histórias bíblicas e adequar a narração. Assim se oportunizará que as crianças encontrem nas histórias narradas o seu 'kerygma', ou seja, a mensagem e os aspectos de Deus que mais correspondem a elas e às suas exigências vitais mais profundas em sua idade.

[Recebido em: abril de 2011,
aceito em: maio de 2011].