

Pastoral Catequética

revista de catequese e educação

7

A Religiosidade na Infância

O triângulo da espiritualidade: eu, tu, nós [7-18]

DEOLINDA BOTELHO

A criança e a descoberta espiritual de si [19-29]

MARIAJOÃO ATAÍDE

A família e o despertar religioso dos filhos [31-48]

MANUEL DEL CAMPO GUILARTE

O despertar religioso ou do sentido de Deus.

Descrição e educação [49-62]

ENRIQUE CARBONELL

A catequese com crianças [63-75]

DOMINGOS TERRA

Uma pedagogia prática para a catequese

com crianças e adolescentes [79-116]

LUC AERENS

A espiritualidade e a mente infantil [117-140]

RITA MENDES LEAL

Missas com crianças: pedagogia ou iniciação? [141-160]

ÂNGELO CARDITA

Edição e Propriedade

SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ

Contribuinte: 501104038

Campo Mártires da Pátria, 40 - 1150-225 LISBOA

Telef.: 21 885 12 85 Fax: 21 885 13 55

E.Mail: educacao-crista@sapo.pt

Director

Augusto Manuel Arruda Cabral

Conselho de Redacção

Tomaz Silva Nunes, Anacleto Oliveira, António Francisco dos Santos,
António Marcelino, M^a Helena Pereira, Cristina Sá Carvalho, Paulo Morgado,
José Almeida, Jorge Paulo

Sede da Redacção

Campo Mártires da Pátria, 40 - 1150-225 LISBOA

Paginação e Montagem

Ângela Baptista

Tiragem

2000 exemplares

Condições de assinatura

Número Avulso: 5 Euros

Assinatura Anual (3 números): 15 Euros

Ideografia

Aristides Dourado

Nº de Registo

124627

Impressão

GRÁFICA ALMONDINA

Zona Industrial

2354-909 Torres Novas

Depósito legal

221 724/05

Esta revista encontra-se à venda em Livrarias Religiosas

Editorial

P. AUGUSTO CABRAL (*)

A Religiosidade na Infância é o tema central deste número da “Pastoral Catequética”, desenvolvido e aprofundado em diversas perspectivas, todas elas importantes e por pessoas competentes e autorizadas na matéria.

Estou convencido que trará a todos os educadores, especialmente aos nossos assinantes e leitores, muitas novidades, muitas descobertas, orientações e conselhos úteis e aproveitáveis para o bom exercício da sua missão educadora.

Gostaria de referir que, parte dos artigos deste número, decorreu do curso livre sobre a espiritualidade da criança, levado a efeito em 2006 pela Universidade Católica Portuguesa, com o apoio da Fundação Maria Ulrich e do Secretariado Nacional da Educação Cristã.

Terão assim, a oportunidade de reflectir sobre:

- o modo como aparece e se desenvolve a espiritualidade na criança, cuja essência se situa a nível relacional, actualizando as potencialidades próprias de cada etapa da sua construção como pessoa;
- como discernir, com clareza, o que não é a espiritualidade e o que ela é, quais os seus componentes, onde se situa, como se manifesta, como cresce e como é o alicerce da educação religiosa;
- a importância da família e todo o seu ambiente como raiz e referência do despertar religioso dos filhos e seu respectivo desenvolvimento;
- como descrever e educar o despertar religioso e o sentido de Deus;
- como estruturar a criança como cristã, não esquecendo que a iniciação cristã é apenas o início duma caminhada crente.

(*) Director

Como vêem, estes pontos enunciados acima são uma chamada de atenção para os artigos que Deolinda Botelho, Maria João Ataíde, Manuel del Campo Guilarte, Enrique Carbonell e Domingos Terra escreveram para si como pratos deliciosos a não perder.

Para terminar, oferecemos-lhe três Estudos, dois deles da autoria de Luc Aerens e Ângelo Cardita, com pistas concretas de actuação pedagógica, educativa e pastoral a nível da catequese e da vivência da Eucaristia pelas crianças e um outro de Rita Mendes Leal que desenvolve, passo a passo, a estruturação do “Eu”, para mostrar que, “antes de se falar às crianças de uma religião com os seus ritos instituídos, é preciso assegurar o caminho e encontrar as raízes da construção desse “Eu” que poderá assumir uma relação com esse Ser mais alto e misterioso que transcende o saber imediato”.

Finalmente, porque vivemos numa sociedade que aproveita todos os meios e circunstâncias para abafar a interioridade e a reflexão, desvalorizar a busca da transcendência e esquecer o sentido de Deus e da Religião na vida, o tema e os conteúdos deste número da “Pastoral Catequética” querem e podem ser uma ajuda preciosa para termos a coragem e o discernimento de fazer frente a todas estas ameaças e ondas de materialismo, hedonismo e indiferentismo, adversas ao crescimento espiritual e religioso na infância e ajudarmos a criar uma atenção e sensibilidade profundas para a riqueza interior das nossas crianças.

E, agora mesmo para acabar e ficar bem presente no teu coração e no teu pensamento: é necessário convencer-mo-nos todos que, se não promovermos activamente o desenvolvimento da religiosidade e da espiritualidade das nossas crianças, estamos a permitir que adquiram uma mentalidade de indiferença religiosa.

Artigos

O triângulo da espiritualidade: eu, tu, nós

DEOLINDA BOTELHO (*)

Introdução

O contributo da Psicologia do Desenvolvimento no âmbito da temática Pedagogia e Espiritualidade da Criança, privilegia o estudo da pessoa da criança como totalidade (Ratcliff, 20104). Assim, elegem-se para reflexão algumas das potencialidades próprias de cada etapa da construção como pessoa, tendo por pressuposto que «a graça se constrói sobre a natureza» (S. Tomás de Aquino).

É, neste quadro, que relevamos os dados que nos oferece a investigação de Casabianca, na sua pesquisa teórica e prática sobre o desenvolvimento psicológico e o despertar espiritual na criança, quando afirma que as capacidades humanas contêm as pedras basilares para esse despertar (1986). Na mesma direcção, a pesquisa de Champagne sobre o reconhecimento espiritual das crianças traz-nos a afirmação de que não há espiritualidade sem a pessoa que a vive, acentuando que a espiritualidade é inalienável às crianças, mesmo aos bebés (2005).

Inscreve-se, nestas coordenadas, a necessidade de trazer o contributo da Psicologia do Desenvolvimento para reflectir a relação entre Pedagogia e Espiritualidade da Criança. Este contributo permitirá o conhecimento de potencialidades da criança, em cada etapa do desenvolvimento em que se encontra, no sentido de fornecer indicadores que possibilitem a escolha do estímulo certo, para a pessoa certa, no momento certo.

É importante, neste contexto, também recordar o que nos oferece Vives, na sua análise sobre o contributo da psicologia evolutiva, ao afirmar que cada aquisição deve fazer-se a seu tempo; nem antes, nem depois: antes a

(*) Doutorada em Psicologia do Desenvolvimento.

aquisição não se realiza; depois, o seu atraso excessivo pode tornar-se irreparável (1986).

Integra-se neste quadro referencial, a intenção de contribuir para estar atento às oportunidades-chave, aos pontos de referência, como refere Brazelton (2002), para saber como e quando intervir (observando, escutando, informando, respondendo, propondo, questionando, ajudando a criança a descobrir e a descobrir-se...) para estimular o processo natural da construção de si mesmo integrador do desenvolvimento da dimensão espiritual.

A esta intencionalidade está subjacente o valor das relações inter-pessoais, postulando-se que o Espírito de Deus não actua no vazio, mas que se integra no desenvolvimento das potencialidades humanas, emergindo o transcendente personalizado no domínio do interpessoal.

Neste sentido, encontramos em Casabianca (1986) o reforço de uma investigação prática que considera que a essência da espiritualidade se situa a nível relacional. Também nos seus estudos investigativos, Hay e Nye sublinham nas características da espiritualidade a sua expressão de relação calorosa (1998).

A formação para a intervenção pedagógica no domínio do desenvolvimento espiritual, reveste-se, assim, de sentido, implicando uma postura relacional e uma atitude reflexiva sobre as pirâmides do desenvolvimento psicológico e da aprendizagem para que as experiências pessoais do quotidiano se tornem significativas, para que sejam vida.

De sublinhar, a importância fundamental da pessoa do interventor, pois, nessa função, também está envolvida na construção de si própria uma vez que o desenvolvimento psicológico acompanha a vida e, por isso, em todas as idades há desafios para sermos mais hoje do que ontem e menos do que amanhã...

Neste âmbito de reflexão, o tema de análise escolhido para o contributo trazido pela Psicologia do Desenvolvimento centra-se, essencialmente, na estrutura dinâmica e interactiva do EU, do TU e do NÓS, triângulo base da construção pessoal e da emergência e consolidação espiritual.

O EU - espaço em mim para mim

A análise do triângulo da espiritualidade leva a um primeiro olhar sobre a dinâmica interactiva da formação do EU, na construção inicial da identidade pessoal e social, criadora do ESPAÇO EM MIM PARA MIM (nos primeiros dois anos da infância).

Esta construção é sustentada nas componentes **confiança** e **segurança**, integradoras de todas as potencialidades (psicomotoras,

perceptivas, comunicacionais, afectivas, cognitivas, sociais, espirituais, morais, sobrenaturais) constitutivas da pessoa como totalidade.

De referir, que o conteúdo desta análise não inclui o período de vida intra-uterina, mas é fundamental reconhecer que os dados de investigação nos autorizam a revelar a coerência psicológica encontrada entre os comportamentos observados neste período e no que se lhe segue. Esta constatação é, aliás, sublinhada por Maiello (1977), citada por Eduardo Sá, no contexto da referência à passagem da concepção de «útero como gruta», à de «útero como espaço interactivo» e da pessoa em potência, como alteridade (2001). Também Casabianca, no estudo já citado, refere a posição ética e científica sobre o embrião humano como alteridade.

Neste contexto, releva-se o contributo da Psicologia do Desenvolvimento, no reconhecimento de que no processo evolutivo ao longo da vida se sucedem diferentes fases com potencialidades próprias, que são sequenciais, integradoras e amplificadoras, constitutivas da espiral do desenvolvimento.

De acrescentar que a indicação da idade é, apenas, um referencial, uma vez que o ritmo do desenvolvimento é próprio de cada pessoa. É essencial atender a que o antes faz parte do depois que o integra e amplia. Não somos, vamos sendo, porque o desenvolvimento acompanha a vida, desde a concepção à morte.

No ressituar da análise da construção do EU, é fundamental referir a dinâmica essencial da **vinculação**. A **vinculação** é definida etimologicamente como amarra, corrente e, conceituada psicologicamente como pertença mútua, acolhimento, resposta gratificante, vivência positiva. A **vinculação** emerge de necessidades de natureza biológica e de natureza psicológica. Acentue-se que é na resposta complementar a estas necessidades que se constrói o vínculo, o laço afectivo gerador da diferenciação entre o EU e o NÃO EU. De recordar, o contributo de Spitz (1966) ao falar do sorriso/resposta como primeiro organizador da vida psíquica.

O prazer que é recebido do outro e o prazer que é dado ao outro, decorrente da resposta àquelas necessidades, desenrola-se num processo contínuo de sedução e encantamento recíprocos que é base das aprendizagens de reconhecimento e de diferenciação. Estas, são estruturantes da primeira expressão de identidade EU SOU, da PRIMEIRA CONSCIÊNCIA de SI, o «EU/MIM» construído na relação pessoal com o «OUTRO», como refere Leal (2001).

É o TU que estimula a construção do EU, salienta Rivier, «Não existe o EU sem o TU» (1965, p. 275). Com total sentido a afirmação de que ninguém

é, se não for para alguém. Esta primeira **vinculação** prefigura outras, não só no campo psicológico, como espiritual, metafísico, teológico.

A vinculação constitui-se núcleo central do desenvolvimento ao longo da vida, energia fundamental de transformação, eixo indispensável de referenciação, vector estruturante do sentido e valor do que “se É” na esfera intrapessoal, interpessoal e transpessoal.

Como matriz construtora deste processo de individuação, SER EU, está, pois, a relação, porque é nela que se tece a vinculação. São fios desse tecer: o sentimento de ser amado, acolhido, reconhecido, valorizado. São produtos desse tecer: a confiança e a segurança, alicerces fundamentais da construção das inteligências cognitiva, emocional, social, espiritual (Piaget, 1966; Goleman, 1997, 2006; Zohar, 2004).

Deste tecer resulta a resiliência, como comportamento que integra três dimensões: o amor de si, a visão positiva de si, a confiança em si (Anaut, 2005) e que é gerador de optimismo e esperança. Esta capacidade de ser bem sucedido, como sustenta Cyrulnik (1999), de viver e de se desenvolver positivamente, apesar das experiências adversas, é fruto de resiliência.

De salientar que as primeiras pessoas dessa vinculação são as figuras da mãe e do pai (ou substitutos), enaltecendo-se a maternidade e paternidade como experiências que têm que ser vividas, de forma diádica e triádica para que a filialidade nasça da diferença e complementaridade dos pais. Estas três identidades, ser filho, ser mãe, ser pai, reclamam vivências próprias, pessoalizadas, porque são únicas na construção interactiva da pessoa filho, da pessoa mãe, da pessoa pai.

Nesta reflexão, cabe também referir o quadro de vinculações comprometidas, fruto de relações insuficientes ou desadequadas, geradoras de sentimentos de desconfiança e de insegurança (Strecht, 1998; Gomes-Pedro, 2005), comprometedores do desenvolvimento equilibrado das potencialidades naturais e sobrenaturais. A insegurança e o pessimismo são expressões comportamentais decorrentes dessa carência ou desorganização afectiva.

Em síntese, se reforça o desafio de uma resposta adequada às necessidades da criança na Primeira Infância, salientando-se o valor da construção da primeira identidade pessoal, social, o SER EU, a qual ficará, para sempre, integrada na história de vida que vai prosseguir. É esta consciência de si, núcleo gerador do desejo de ir para além de si, factor energético da dinâmica espiritual.

De salientar que para esta construção identitária, SER EU, concorrem, simultaneamente e de forma global e integrada, todas as potencialidades

em desenvolvimento. Certas conquistas, resultantes desse desenvolvimento em alguns dos domínios da totalidade que é a pessoa, surgem:

- na esfera cognitiva – a inteligência sensorial motora que gera a intencionalidade do gesto, a estruturação das relações entre a causa e o efeito, o agir para descobrir, o parar para compreender, o repetir para interiorizar...
- na esfera afectiva – a passagem das emoções aos sentimentos, o controlo da frustração, a diferenciação entre o prazer descoberto em si e fora de si...
- na esfera psicomotora – o domínio do seu corpo, a passagem da sensação à percepção (visual, auditiva, olfactiva, gustativa...)...
- na esfera da linguagem não verbal e verbal – que faz parte da capacidade de representação e que é suportada na imitação activa – a estruturação da rede comunicacional entre o eu e o não eu (os gestos, os símbolos, os sinais)...
- na esfera espiritual – o maravilhar-se, o procurar, o diferenciar o que vem de si e o que vem do outro, a alegria de dar e receber, o sentir-se acolhido, valorizado, protegido, amado...

O TU - espaço do outro em mim -

Um segundo olhar recai na dinâmica interactiva da construção do TU, como estruturante da identidade pessoal do EU do OUTRO, consolidando a do EU de SI MESMO, criadora do ESPAÇO DO OUTRO EM MIM (dos três aos seis anos). Esta construção é sustentada nas componentes da **autonomia** e **iniciativa**, igualmente integradoras das potencialidades já enunciadas, constitutivas da pessoa como totalidade.

Complementa a afirmação de Rivier atrás referida, de que «Não existe o EU sem o TU», a afirmação de que «Não existe o MEU sem o TEU» (1965). Faz parte da dinâmica estruturante do TU, a posse. Ter, nesta fase de construção do NÃO EU, significa ser. Possuir é reconhecer a acção sobre o que é sua pertença, o que ajuda a definir a sua capacidade de se distinguir, de se possuir a si próprio, de ser autónomo.

O EU do TU constrói-se, assim, no confronto entre o que é MEU e o que é TEU, no contexto real das experiências com pessoas, coisas, acções...É nesta dinâmica interactiva, que leva à descoberta do mundo dentro de si e para além de si, que se vai ganhando a compreensão do EU do OUTRO.

Integra-se nesta construção do EU do OUTRO a primeira crise de oposição e em que o NÃO do EU, chamado o terceiro organizador da vida

psíquica (Spitz,1966), significa “sim a si próprio”, na conquista da primeira autonomia. O NÃO do EU afirma, ainda, Spitz, constitui um indicador da consciência de si mesmo e da consciência do outro (idem, 1966).

Valorizar esta conquista implica, também compreender o conflito que resulta do NÃO do TU significativo (pai, mãe ou outro substituto) que, de um TU de amor, passa a ser, também, um TU opressor pelas proibições que impõe, pelas regras que exige e que são fundamentais. A frustração que lhe vem deste TU gera insegurança que provoca agressividade, activa ou passiva, mas que é um mecanismo próprio do ultrapassar do conflito. «A frustração é uma força saudável para a aprendizagem, desde que sejam dadas oportunidades à criança para a dominar» (Brazelton e Sparrow, 2003, p.65).

A criança depende do outro para sua própria avaliação, para a construção da sua auto-imagem que será positiva se não perder a confiança e segurança, as quais, alimentam o desejo de agradar, de fazer bem, de fazer só, de ter iniciativa, vencer obstáculos, ultrapassando o medo, a ansiedade, a raiva, a cólera, frutos de uma auto-imagem negativa, geradora de perda de confiança e segurança (J.Gottman & Declaire, 1999).

De uma boa resolução do conflito inerente à oposição natural (ao outro e do outro) e, por isso, fundamental no processo de desenvolvimento, se constrói a criança livre que se determina, que se auto-regula, que se valoriza, que se respeita, que se interroga e interroga. O NÃO, expresso verbalmente ou noutros comportamentos, não é ser contra, mas construção do SER COM.

A descoberta do TU é um desafio que implica um clima de exigência, não permissividade; presença, não indiferença; oferta, não coacção; diálogo, não opressão; coerência, não ambiguidade.

De sublinhar que o respeito deve ser a marca desta experiência desafiante. São Tomás diz-nos que o respeito integra na mesma pessoa, a pessoa que se teme e a pessoa que se ama, e também nos esclarece que o respeito por um preceito resulta naturalmente do respeito por quem o dá.

Neste contexto, parece também oportuno fazer referência novamente ao estudo de Hay e Nye (1998) no qual é sublinhado que a criança se deve sentir respeitada, deixando entender que a espiritualidade é mais relevante na infância do que na idade adulta e alertando para que aquela não seja oprimida, obscurecida.

Esta dinâmica exige autoridade que etimologicamente significa fazer crescer, gerar vida. Autoridade promotora de: alegria, não medo; paz, não agressão; serenidade, não stress; discernimento, não manipulação;

conquista, não rotina; sedução, não desencanta; audácia, não fraqueza; coragem, não desânimo; desafio, não vergonha e dúvida.

Em síntese, a construção deste outro lado do triângulo, o TU, amplia o desejo da descoberta do que está para além do EU, o mundo natural e o mundo sobrenatural, reforçando o desejo de querer SER. O “Ter para Ser” é então ultrapassado pelo “Ser para Ter”. O NÃO, progressivamente vai deixar de “ser contra”, para começar a “ser com”.

De assinalar as conquistas concomitantes e coadjuvantes em todos os domínios já anteriormente referidos e que se integraram e foram ampliadas nesta nova etapa, a Segunda Infância. Salienta-se, especialmente, o dinamismo da iniciativa, que tem a sua expressão: no agir para desvendar, no inferir para exercitar a lógica das relações e encontrar coerência na organização do mundo interior e exterior das coisas, dos acontecimentos, das pessoas e no interrogar para conhecer.

Questionar (o famoso “Porquê?”) é a forma mais expressiva do desejo de conhecer, de entender, de se situar na lógica das relações, de procurar soluções para os obstáculos que sente, para a insegurança que desafia, para o exercitar do que já sabe e para descoberta do que ainda não sabe. Questionar é a melhor forma de construir espiritualidade, pois gera o desafio do aqui e do agora, do aquém e do além.

A descoberta do que é e do que não é, alimenta-se pela curiosidade do que está para além de, pela procura de encontrar sentido, pela coerência de um pensamento nascente, pela ordem de uma organização que é proposta, pela criatividade de uma contra-proposta, pelo encantamento, pelo surpreendente... Desafiar e desafiar-se é o caminho de um pensamento nascente centrado na experiência, alimentado pela intuição cuja lógica se apoia na percepção e na acção real.

As experiências de vida cultural, artística, científica, solidária, religiosa (cuja tónica assenta nas relações interpessoais para aprender acerca de si própria, acerca do outro físico, humano, sobrenatural) constituem alimento da sua espiritualidade em que a maior conquista é a consciência do “EU de si” e a consciência do “EU do outro”.

Champagne, na investigação já citada (2005), reforça esta orientação, quando defende que o desenvolvimento da consciência de si e da consciência dos outros é comum ao desenvolvimento da espiritualidade. Também em Nye (1998) e Hay e Nye (1998) encontramos a relação entre a espiritualidade da criança e a consciência relacional.

O NÓS – espaço no outro para mim

Um terceiro olhar leva à construção dinâmica do NÓS, como dimensão da identidade pessoal na pluralidade diferenciada, criadora do ESPAÇO NO OUTRO PARA MIM, consolidando, igualmente, as identidades EU e TU (dos sete aos dez anos). Esta construção é sustentada nas componentes **produção e pertença**, também integradoras de todas as potencialidades já referidas, como constitutivas da pessoa como totalidade.

É na construção do EU dos iguais que é encontrada a força para enfrentar a descoberta de que os adultos não são perfeitos, não são onipotentes, não são única fonte de todo o bem e valorização. O fazer descer o adulto deste pedestal, construído nos primeiros anos da Infância, gera frustração e insegurança, mas, também desafio. Este desafio remete a criança para a experiência de pertença, ou seja, de com os outros iguais (da mesma idade ou próxima), descobrir o valor do dar e do receber, a segurança de que quando se dá se vive no outro, de que quando se recebe o outro vive em nós.

O espaço no outro igual, revigora a confiança, cria o estatuto de liberdade sem dependência, isto é, dá lugar à construção de uma nova relação com o adulto que continua a oferecer o ninho acolhedor, de compreensão e exigência, de acolhimento e protecção, onde as asas crescem e os desafios dos voos nascem.

É pertinente lembrar o pensamento de Khalil Gibran, de que aos pais cabe ajudar os filhos a ter asas, mas não a fazer os seus voos (1983). O palco desta conquista é a cooperação que permite à criança: ter um papel específico, reconhecer o papel dos outros iguais, ser elemento de um todo que responsabiliza, protege, que tem uma identidade social e uma afirmação grupal.

Neste palco se conquista, ainda, a capacidade de se colocar no lugar do outro, de aprender a justiça, a solidariedade, a camaradagem, o respeito mútuo, a reciprocidade, a democracia, a honestidade, a interioridade. O agir de modo a ter estima e consideração por si, pelos outros, numa aprendizagem real da ética do cuidado (Gilligan, 1997), ajuda à tomada de consciência do bem comum.

De sublinhar, como essencial e indispensável, o tecto protector do adulto (pais e outros significativos), no seu papel de autoridade seguradora, mas reconhecer que a educação por parte deste deve ser completada pela educação entre pares. Não é rejeitada a intervenção do adulto, mas repensada a nível das experiências comuns, entre os iguais.

A construção do NÓS, na dinâmica estruturante da pertença, permite o reconhecimento do EU diferente dos diversos TU de natureza humana, gerando a oportunidade da procura do TU de natureza divina, porque nenhum TU humano, do igual ou do adulto, corresponde à perfeição.

Neste quadro de referência, se situa outra faceta do NÓS, a conquista do equilíbrio entre desafios e capacidades que é gerador de competência e passa pela experiência de ser capaz.

O sucesso escolar significa entrar no mundo das competências dos adultos, no desafio de afirmação pessoal e social, no seio de uma instituição em que a produção é o saber. Este sucesso é uma conquista, mas que implica ambientes estimuladores de capacidades, sustentados no optimismo, como atitude educacional fundamental, salienta Marujo (1999).

Medir-se a si próprio no meio dos seus pares num contexto institucional é tarefa que se apoia num pensamento que se descentra, numa procura lógica da construção do conhecimento, numa aventura de ter ideias, numa ousadia de procurar o saber (Piaget, 1966), num desafio de autonomia, numa exigência de responsabilidade, num exercício de competição consigo próprio para poder discutir dentro de si e fora de si, para discutir com os iguais e com o adulto no respeito pelos seus sentimentos e dos outros (Goleman, 1997; 2006), fazendo o caminho do discernimento, do sentido e do valor do que faz (Zohar, 2004).

Tudo isto é possível num clima de conquista do prazer de ser capaz, de vivência de níveis de fruição, resultantes da aceitação consciente do desafio, como defende Csikszentmihalyi (2002). A experiência óptima, geradora de alegria e entusiasmo, confirma a necessidade do equilíbrio entre desafios e capacidades. No mesmo sentido reforça Larrauni (2006) o valor das emoções positivas, em particular o riso.

A pertença e a competência promovem o gostar de ser, o gostar que os outros também sejam, dinamismo básico de auto-realização, favorecendo na Terceira Infância a construção do perfil de criança autoconfiante, curiosa, crítica, autónoma, consciente da sua singularidade, das suas competências e limitações e das dos outros, capaz de desafios no mundo natural e sobrenatural.

Conjugando as capacidades de:

- uma inteligência cognitiva (ainda que no plano concreto) que possibilita fundamentar a coerência, construir argumentação, responder a desafios, resolver problemas...

O triângulo da espiritualidade: eu, tu, nós.

- uma inteligência emocional e social que permite a consciência dos próprios sentimentos e dos dos outros, ser por si, ser com outro, ser para o outro...
- uma inteligência espiritual, que confere sentido e valor ao que se faz, que se abre a uma experiência mais elevada em si e fora de si...
...a criança está desperta para o novo desafio, o de continuar a crescer...

Do contributo de Coles, na sua investigação sobre a vida espiritual da criança (1990), sublinhamos a concepção da criança como peregrina, caminhando numa estrada com objectivos espirituais em mente. De assinalar, o risco de uma experiência que não ofereça esta oportunidade, que desiluda, que desencante, que gere o sentimento de não ser capaz, que promova a imagem da inferioridade, que faça desacreditar na integração no mundo dos adultos, ou mais ainda, desacreditar no mundo dos adultos, que faça destruir o desejo de ser grande.

O EU, O TU, O NÓS

Em forma de síntese, a reflexão sobre aquilo que se considerou o Triângulo Base da Espiritualidade, o EU, o TU, o NÓS, procurou dar relevo às conquistas humanas, como estruturantes da pessoa em desenvolvimento, integradoras da vida espiritual e condutoras da vida religiosa.

Na metáfora da árvore proposta por Hay e Nye (1998):

- as **raízes**, cuja função é fornecerem água às folhas e, também, sustentarem a árvore à medida que cresce, representariam a **Espiritualidade**.
- as **folhas**, cuja função é preparar o alimento que fornecem às raízes, representariam a **Religiosidade**.

No prosseguir desta imagem, sugere-se que a **terra**, que torna possível as funções das raízes que, por sua vez, tornam possível as funções das folhas, represente o **processo de desenvolvimento psicológico** que alimenta a complementaridade e sustentabilidade da **Espiritualidade** e da **Religiosidade**.

Assim, o processo de desenvolvimento psicológico composto pelos Três ESPAÇOS analisados (o espaço em mim para mim, o espaço em mim para o outro, o espaço no outro para mim) complementares entre si, que se alimentam reciprocamente pela energia fundamental da relação intrapessoal, interpessoal, transpessoal, seriam os nutrientes neste sistema: um sistema gerador de VIDA!

Bibliografia

- ANAUT, M. – *A Resiliência. Ultrapassar os traumatismos*. Lisboa: Climepsi, 2005.
- ATAÍDE, M.J. () – O crescimento espiritual da criança – contributo para uma perspectiva científica e pedagógica. Lisboa: *Perspectivar Educação*, nº 8/9, pp.14-22, 2004.
- BRAZELTON, T. B. e GREENSPAN, S.I. – *A criança e o seu mundo*. Lisboa: Editorial Presença, 2002.
- BRAZELTON, T. B. e SPARROW, J. D. – *A criança dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Editorial Presença, 2003.
- BRAZELTON, T. B. – *A criança e a disciplina*. Lisboa: Editorial Presença, 2004.
- CARVALHO, C.S. – *Psicologia. Curso Geral de Catequistas*. Lisboa: SNEC, 2004.
- CASABIANCA, R. M. – *A Criança Capaz de Deus*. Lisboa: Rei dos Livros, 1986.
- CHABERT, J.; MOURVILLIER, F. – *Parler de Dieu avec les enfants*. Paris: Centuri, 1990.
- CHAMPAGNE, E. – *Reconnaître la spiritualité des Tout Petits*. Canadá: Novalis, 2005.
- COLES, R. (1990). – *The Spiritual Life of the Child*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. – *Fluir*. Lisboa:Relógio de Água, 2002.
- CYRULNIK, B. – *Un merveilleux malheur*. Paris: Odile Jacob, 1999.
- FONTANA, D. – *Personalidade e Educação*. Lisboa: Livros Horizonte,1984.
- GILLIGAN, C. – *Teoria Psicológica e Desenvolvimento da Mulher*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.
- GIBRAN, K.(). *O Profeta*. Braga: Editorial A. O, 1983.
- GOLEMAN, D. – *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates,1997.
- GOLEMAN, D. – *Inteligência Social*. Lisboa: Temas e Debates, 2006.
- GOMES-PEDRO, J. – *Para um Sentido de Coerência na Criança*. Lisboa: Publicações Europa América, 2005.
- GOTTMAN, J.; DECLAIRE, J.(). *A Inteligência Emocional na Educação*. Cascais: Editora Pergaminho, 1999.
- HAY, D., NYE, R. *The Spirit of the Child*. London: Fount, 1998.

O triângulo da espiritualidade: eu, tu, nós.

- LEAL, M. R. *The Caring Relationship*. Londres. Comunicação apresentada no Congresso Spirituality and the Whole Child, 2001.
- LARRAURI, B. G. – Programa para mejorar el sentido del humor. Porque la vida con buen humor merece la pena! Madrid: Pirámide, 2006.
- MARUJO, H.A. et al. – *Educar para o optimismo*. Lisboa: Editorial Presença, 1999.
- MONEREOU, D. – *Despertar para Deus*. Aveiro: Edições Sinai, 1986.
- MULLER-LISSNER, A. – *A Inteligência Emocional na Criança*. Cascais: Editora Pergaminho, 2001.
- NABUCO, M.E. – *A educação da interioridade das crianças dos 0 aos 6 anos*. Lisboa: Comunicação apresentada num conjunto de conferências sobre o tema “O Despertar da Interioridade”. 2003.
- OLIVEIRA, M. T. J. – *Fenomenologia da Relação entre a Criança e Deus*. Lisboa: Escola Superior de Educação Maria Ulrich. Tese de licenciatura, 2003.
- OSER, F. (1996) – *El Origen de Dios en el Niño*. Madrid: Ediciones San Pio X.
- PAPALIA, D.; Olds, S.W. – *Desarrollo Humano*. Colômbia: McGraw Hill, 1992.
- PIAGET, J.; INHELDER, B. *A Psicologia da Criança*. Lisboa: Edições ASA, 1966.
- RATCLIFF, D et al. (). *Children’s Spirituality*. Massachussets: Cascade Books, 2004.
- RIVIER, R. B. – *Le Développement social de l’enfant et de l’adolescent*. Bruxelles: Charles Dessart, 1966.
- YOUNG-EISENDRATH, P. MILLER, M. et al. – *The Psychology of mature spirituality*. Londres: Routledge, 2000.
- SÁ, E. – *Psicologia do Feto e do Bebê*. Lisboa: Fim de Século, 2001.
- SPITZ, R. – *No y Si*. Buenos Aires: Paidós, 1966.
- STRECHT, P. – *Crescer Vazio*. Lisboa: Assírio & Alvim, 1998.
- SPRINTHALL, N.A. SPRINTHALL, R.C. – *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw Hill, 1993.
- VIVES, J. M. – *Psicologia Evolutiva y Educación en la fe*. Granada: Escuelas del Avé Maria, 1986.
- ZOHAR, D e MARSHALL, I. – *Inteligência Espiritual*. Lisboa: Sinais de Fogo, 2004.

A criança e a descoberta espiritual de si

MARIA JOÃO ATAÍDE (*)

Apesar da dificuldade do tema, aceitei participar neste Painel¹ para partilhar convosco esta realidade maravilhosa: a Criança é, desde a sua concepção, um ser espiritual e os primeiros anos de vida são essenciais para o seu desenvolvimento espiritual... e cito a Bíblia:

...laweh voltou a chamar Samuel pela terceira vez Ele se levantou, aproximou-se de Eli e disse: “Aqui estou, porque me chamaste”. Então Eli compreendeu que era laweh que chamava o menino...

I SAMUEL 3, 8

Por esse tempo, pôs-se Jesus a dizer: “Eu te louvo, ó Pai, Senhor do céu e da terra, porque ocultaste estas coisas aos sábios e doutores e as revelaste aos pequeninos”.

MATEUS 11,2

A espiritualidade na infância é, de facto, um tema complexo e pouco investigado ao nível da Pedagogia, mas é referido por muitos autores clássicos em ciências do desenvolvimento humano, encontrando-se um consenso amplo entre investigadores provenientes de diferentes disciplinas, que se constata tanto nos autores agnósticos, como em católicos e protestantes (Ataíde, 2001).

(*) Educadora de Infância, diplomada em Estudos Superiores Especializados (Supervisão Pedagógica). Docente de Pedagogia da Infância na ESEI Maria Ulrich. Colaboradora do Departamento de Catequese do Patriarcado de Lisboa.

¹ Texto da palestra apresentada na Semana da Teologia da Faculdade de Teologia da Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, Fevereiro de 2007.

Deve salientar-se, desde já, o pioneirismo, nesta área de estudo, do Secretariado Internacional Católico para a Infância², cuja investigação e divulgação acerca da Espiritualidade na Infância data do início dos anos oitenta. O Pe. François Coudreau, da Congregação de Saint Sulpice, teólogo e consultor, e o sociólogo Stefan Vanistendael, consultores do referido Secretariado, foram os responsáveis por um contributo notável em relação à compreensão da dimensão espiritual da criança, nos primeiros anos de vida e no contexto da pós-modernidade, apelando e mostrando o caminho para o desenvolvimento espiritual ao longo da infância e apontando a evidência de que existe um meio cada vez mais adverso a esse crescimento nas sociedades consideradas desenvolvidas.

O Conceito de Espiritualidade

Como se poderá delimitar esta área do comportamento humano? Como definir o que se entende por espiritualidade?

Antes de mais, afirma-se aquilo que a espiritualidade **não é**, apesar de frequentemente ser confundida **com**:

- A opção e a vivência religiosa de alguém;
- A consciência e a conduta moral da pessoa.

Não se pode confundir **desenvolvimento espiritual** com **iniciação religiosa**, nem com **educação moral**. Esta é uma área específica, que resulta do cruzamento de duas forças intensas:

- O que nos move de dentro; a força do nosso íntimo que anseia comunicar-se e superar-se;
- O que nos interpela de fora, vindo ao encontro dessa solidão íntima de alguém que se revela a si mesmo, no encontro privilegiado com o Outro.

Poder-se-á, então, afirmar que *“A espiritualidade será uma área ou espaço que no viver humano se situa no cruzamento da experiência interior do indivíduo com o mundo exterior – um espaço conceptual, segundo Boden*

² O BICE (Bureau International Catholique de l'Enfance), fundado em 1948 para defender a dignidade e o interesse superior da criança, constitui uma plataforma de concertação para a investigação e a acção. Tem Estatuto Consultivo perante a UNICEF e a ONU, coopera com a UNESCO e recebe apoio da Santa Sé.

(1994), *um espaço transicional segundo Winnicott (1971), que permite construir uma identidade própria e entender o mundo em que se existe através de estruturas de significação*” (Ataíde 2001).

É importante referir, também, que a espiritualidade, como dimensão que caracteriza a espécie humana, se manifesta desde os seus primórdios, através dos santuários, dos monumentos fúnebres, dos rituais e das várias formas de arte primitiva, criados pelos nossos antepassados à distância de pelo menos trinta mil anos³. Igualmente se manifesta na criança desde que nasce, no seu olhar buscando activamente quem a olhe do alto, reconhecendo-a e soerguendo-a (Erikson, 1976), correspondendo à sua busca do sagrado e ao seu anseio pelo transcendente.

Como explicam Young-Eisendrath, et al. (2000), para se ser plenamente vivo e plenamente humano é essencial possuir um empenhamento espiritual, com um significado muito amplo, capaz de transcender o interesse próprio; se assim não for, cai-se no desespero, no vazio interior ou numa permanente instabilidade. É esse **desespero** que Erikson contrapõe à **integridade**, quando a maturidade não é alcançada.

Espiritualidade e vivência cristã

Todo o ser humano nasce com capacidades e potencialidades no plano espiritual e estas estão presentes desde a sua criação (Hardy, 1979). Toda a criança sente a necessidade de, e portanto, tem o direito ao desenvolvimento espiritual, mesmo que não venha a optar por nenhuma religião. Aliás, nenhuma religião tem o exclusivo da espiritualidade.

Mas, tal como as capacidades motoras ou cognitivas de alguém, estas potencialidades espirituais têm de ser desenvolvidas, “cultivadas”, num ambiente favorável e estimulante, por adultos atentos e empenhados.

Pode, então, dizer-se que a espiritualidade é a base na qual se enraíza a vivência religiosa. Sem o desenvolvimento pleno desta dimensão do ser, as virtudes da fé, da esperança e da caridade, não irão crescer no interior da

³ A **gruta Chauvet**, recentemente descoberta em Pont d’Arc, França, cujas maravilhosas pinturas rupestres parecem ser as mais remotas até hoje encontradas – cerca de trinta e cinco mil anos – e que seria um local de culto religioso para o homem primitivo.

pessoa e serão sentidas como normas externas, incapazes de mobilizar e “animar” toda uma vida.

Assegurado o desenvolvimento espiritual, como alicerce, surge para o cristão a vivência religiosa no encontro entre a bondade e a graça de Deus, por um lado, e a liberdade e a vontade do homem, por outro lado. E é na relação livremente aceita e no amor voluntariamente correspondido, que se inscreve o misterio da fé, que move montanhas, e do amor, que faz um homem nascer de novo.

O Desenvolvimento Espiritual na infância

O desenvolvimento espiritual, a que todas as crianças têm direito, será o alicerce da educação religiosa, cabendo aos pais e aos educadores, que cuidam das crianças nos primeiros anos de vida, assegurar as condições favoráveis a esse desenvolvimento, de modo a lançarem as bases do **eu espiritual**.

A partir da consulta dos autores mais relevantes nas Ciências do Desenvolvimento, emergem claramente quatro componentes da espiritualidade que, como afirma Hay (1998) se expressa e manifesta de forma multi-dimensional. São elas a **reflexividade**, a **capacidade simbólica**, a **procura de sentido e de transcendência** e a **capacidade oblativa**. O conhecimento destas manifestações da espiritualidade permite aos adultos responsáveis pela educação da criança intencionalizar a sua acção e avaliar em que medida se está a cultivar a “vida interior” dessa criança, bem como a sua compaixão e empatia para com os outros.

A Reflexividade

A reflexividade é a capacidade que os humanos revelam de pensar, sim, mas algo mais: de pensar sobre o que pensam, reformulando e construindo o conhecimento e servindo-se da cognição e do engenho para questionarem e transformarem o seu estar-no-mundo, através do discernimento e do espírito crítico.

Ainda bem pequena, já a criança explora com entusiasmo o mundo que a rodeia. Curiosa e atenta a tudo, ela observa, compara, recorda e pergunta, estabelecendo com os adultos de quem gosta conversas com um significado

profundo. Ela pensa e constrói o seu conhecimento, de um modo muito próprio e diferente dos adultos, mas essencial para as etapas seguintes.

A Capacidade Simbólica

Uma característica dos seres humanos que é reveladora da sua dimensão espiritual é a capacidade simbólica, que fez nascer não só as diferentes manifestações artísticas, como também a linguagem falada e depois, escrita. Estas são as várias formas de expressão que permitem ao Homem penetrar a realidade interior de outrem e exteriorizar a sua, dando sentido à vida em comunidade, através da comunicação.

Também a criança, desde que nasce, anseia por encontrar um Outro, por comunicar e comunicar-se. Muito antes de falar, ela “fala” com o corpo, com o olhar, com gestos simples mas plenos de significado. Os símbolos e os rituais da vivência espiritual e religiosa são referências que ajudam os mais pequenos a “pressentir” e a “entender” o mistério da Vida e da Fé, não pela via de uma adesão racional mas pelo significado profundo que os adultos a quem amam conseguem dar a esses símbolos e a esses rituais.

A Procura de Sentido e de Transcendência

Reveladora, também, da dimensão espiritual do Homem é a procura inquieta e constante do que está para além da tarefa diária da sobrevivência, para além do efémero e transitório da nossa existência, da morte e do esquecimento de cada um. O anseio na busca da plenitude e de encontrar abrigo para as agruras e adversidades do quotidiano, mantendo a fé na vida e nos outros, também está presente na criança.

É a atribuição de significado à própria existência – no sentido prospectivo e retrospectivo – que permite atingir a plenitude da verdadeira maturidade (Jung, 1933; Maslow, 1943; Erikson, 1976). É o sentido de vida que possibilita ao Homem “...criar um mundo interior tão rico que nele possa viver a sua solidão e aceitar a morte” (João dos Santos, 1983, p.309).

A Capacidade Oblativa

A capacidade de amar desinteressadamente, a oblatividade ou dom gratuito de si mesmo, são outras facetas que definem no Homem a condição

espiritual. Está na génese desta condição o movimento recíproco EU-TU-EU, estudado e descrito nas crianças pequeninas por Mendes Leal desde 1976, isto é, a dinâmica da relação feita de desejo, medo e esperança, esse “cariz dialógico” da mente humana que aspira a encontrar e a entrar em diálogo com o único Outro que pode dar sentido à vida.

Sabemos que é própria da criança até aos 3, 4 anos, uma visão egocêntrica da realidade e a descoberta do sentimento de posse em relação às pessoas e às coisas, mas também se manifesta bem cedo nela a capacidade de “compaixão”, de querer dar, ajudar, tornar alguém feliz. A criança deseja ser amada e comunicar aos que ama o seu carinho, a sua ternura, e é essencial que todas as crianças possam experimentar a alegria de uma vida afectiva saudável.

O cerne da questão

O século XX, chamado *Século da Criança*, revelou-nos, através de seus investigadores e pedagogos, que a criança *pensa* (e não apenas após os 7 anos, naquela a que antes se chamava *idade da razão*), que ela *ama* e *deseja ser amada* e que se *expressa* antes e para além do *falar* e do *escrever*. Não podemos mais encará-la como adulto em miniatura ou como ser humano incompleto, nem tão pouco como ser puro que a vida em comunidade irá, inevitavelmente, corromper.

É o que afirma Maria Montessori (1938), pioneira da pedagogia científica para a infância, no seu belo livro «*A Criança*», quando nos fala do processo misterioso da encarnação através do qual a criança recém-nascida se torna um “*embrião espiritual*”, necessitando, para isso, de um ambiente favorável, rico em amor e em alimento, acolhedor e livre de escolhos para se formar e aperfeiçoar. Montessori descreve, neste seu livro, como nasceu o *exercício do silêncio*⁴ na “*Casa dei Bambini*” e o seu próprio espanto ao verificar a capacidade de autonomia e reflexão daquelas crianças, nascida de um desejo profundo de algo inicialmente indescritível para ela.

⁴ Nos primórdios da formação de educadores de infância em Portugal, nas décadas de 1950 /60, a **lição do silêncio** era um momento importante no quotidiano dos jardins de infância, onde geralmente constituía a conclusão do período da manhã.

“A criança ... é o construtor do adulto. O bem ou o mal do homem na idade madura tem ligação muito estreita com a vida infantil que a originou ... Tocar na criança equivale a tocar no ponto mais sensível de um todo que tem raízes no mais remoto passado e se dirige para o infinito do futuro ... É tocar no mais delicado e vital, onde tudo se pode decidir e renovar, onde tudo está pleatório de vida, em que se encontram encerrados os segredos da alma, porque aí se elabora a criação do homem.”

A tarefa do século XXI consiste, por seu lado, na actualização dos conhecimentos acumulados acerca do que é a Criança e, sobretudo, na integração destes conhecimentos, trazendo para a pedagogia da infância uma perspectiva holística. Isto exige a todos os que têm a tarefa de educar um novo dinamismo, uma atitude diferente, que os leve a encarar a criança como verdadeiro *sujeito* do seu desenvolvimento e a reconhecer, à partida, que, quando nasce, ela tem em si todas as potencialidades do ser humano, inclusive a capacidade de participar no seu próprio processo educativo, sendo dele sujeito e não apenas objecto.

Eis, pois, o cerne da questão

A acção dos pais e da família das crianças, em geral, como primeiros e principais responsáveis pela sua educação, vai necessariamente ter em conta que, desde o seu nascimento, a criança se está a *formar* e em todas as dimensões. Mais, que quanto mais nova é, mais profunda será a influência dos que a educam e dos ambientes em que ela cresce, que a envolvem e acolhem. O crescimento espiritual não será, pois, um conjunto de situações que se remete para uma idade ou época específica e distante, mas antes um processo que se vai desenrolando ao longo de toda a vida, ao mesmo tempo que a criança cresce em outros planos, como o físico, o social ou o afectivo, de forma interligada e, por consequência, interdependente.

O **amadurecimento a nível espiritual**, nas suas componentes essenciais – a *reflexividade*, a *capacidade simbólica*, a *procura de sentido e de transcendência* e a *capacidade oblativa* – vai servir de alicerce à educação religiosa que os pais querem dar aos seus filhos, como vai ajudar a criança a melhor captar a interpelação divina, a graça de Deus que a chama, convidando-a a aderir, de sua livre vontade, ao Amor e à Mensagem de Jesus.

Esta educação não consiste, nos primeiros anos de vida, em ensinar às crianças fórmulas e gestos desprovidos de significado, do mesmo modo que não aprenderão a ler antes do tempo pelo facto de decorarem palavras ou frases. O essencial é que a família os integre nas vivências e rituais cristãos mais significativos, procurando que o ritmo em que estes momentos decorrem seja compatível com o ritmo das crianças segundo as diferentes idades e sobretudo, criando uma atmosfera que permita à criança *captar o sentido* da situação na qual participa. O mais importante é saber escutar as observações e perguntas das crianças, mesmo que pareçam pouco lógicas, dando seguimento à sua curiosidade e estabelecendo com elas conversas significativas.

Assim, em vez de se afastarem as crianças mais novas dos momentos de oração, durante a Eucaristia e na celebração dos sacramentos, argumentando que ainda não têm idade, que não percebem ou que necessariamente se portam mal, é importante a sua presença, desde que se proceda a uma preparação e adaptação das situações, para que melhor as entendam e nelas possam participar.

Mesmo nos momentos de tristeza, como as missas de sufrágio e os funerais, as crianças podem e devem experimentar, com aqueles de quem gostam, e em quem confiam, como certos sentimentos ganham outra dimensão se lhes for dado um sentido transcendente.

Saber lidar com situações penosas e com sentimentos negativos é um requisito para conseguir sobreviver em qualquer sociedade, e o ambiente familiar é o meio por excelência onde as crianças podem aprender, gradualmente e sem amargura, a suportar situações adversas, fortalecendo assim a sua resiliência.

Mas não são os pais os únicos responsáveis pelo desenvolvimento equilibrado e pela educação integral das crianças. Cada vez mais a família necessita de parceiros e apoios para desempenhar a tarefa de educar. Em Portugal esta realidade é particularmente evidente, se tivermos em conta que 83% das mulheres entre os 25 e os 34 anos estão empregadas (OCDE 2001), na sua maior parte a tempo inteiro.

Então os avós, as amas, os educadores profissionais que acolhem e cuidam das crianças em instituições para a infância, também têm um papel

de relevo na formação dos mais novos. As paróquias, que em devido tempo souberam criar Centros Sociais para suporte dos mais desfavorecidos ou dos mais sós, e nas quais se situam muitas das creches e jardins de infância por esse país fora, estabelecem uma importante parceria com as famílias jovens.

Como se colocam estes intervenientes na educação das crianças? Como perspectivam o seu contributo para o desenvolvimento espiritual e para a iniciação religiosa?

É um direito de toda a criança ter condições para desenvolver plenamente a sua dimensão espiritual, independentemente da opção religiosa da família. Os pais, e os profissionais que com eles colaboram, deverão, pois, assegurar às crianças as condições necessárias para esse desenvolvimento.

No que diz respeito à dimensão religiosa, os pais que querem para os seus filhos uma educação e vivência cristãs, procurarão, certamente, que eles frequentem instituições onde seja assegurada essa formação. Ora, será naturalmente nas creches e jardins de infância paroquiais bem como nas pertencentes às Congregações Religiosas que o Projecto Educativo há-de contemplar uma iniciação cristã assumida e bem estruturada.

Muitas vezes se argumenta que as instituições da Igreja são frequentadas por todo o tipo de famílias e que, dada a carência de instituições estatais⁵ estas não têm escolha possível, mesmo que não desejem para os filhos uma educação cristã. Mas se o Projecto Educativo é claro, os pais sabem, ao colocar os filhos naquele estabelecimento, qual a filosofia seguida. Na maior parte dos casos, e após alguma desconfiança inicial, vão verificando que a sua “diferença” é respeitada e que os seus filhos não são *endoutrinados* e acabam por aceitar a formação feita naquele Centro ou Escola.

Quanto aos educadores de infância, a quem cabe a enorme responsabilidade de garantir a educação das novas gerações e numa idade tão sensível, eles necessitam **reconhecer** a dimensão espiritual da criança

⁵ Em Portugal a percentagem de crianças entre 0 e 3 anos que frequenta uma Creche ronda os 20,5 % (dados obtidos através do Instituto de Segurança Social, em 2005); quanto às crianças entre 3 e 6 anos, que frequentam jardins de infância, a percentagem ronda os 75 % (dados publicados pelo Ministério da Educação relativos ao ano lectivo 2000 / 01).

para melhor saberem *intencionalizar* a sua acção pedagógica, e assim assegurarem o estímulo necessário⁶.

Por sua vez, o educador cristão tem a dupla tarefa de cuidar da dimensão espiritual de **todas** as suas crianças e de ir fazendo a iniciação religiosa em consonância com a dos pais, respeitando diferentes sensibilidades, mas sem nunca omitir o seu testemunho pessoal. Só um diálogo franco e caloroso vai permitir o consenso numa matéria tão delicada e evitar desconfianças e fundamentalismos, visto que antes dos seis ou sete anos a educação religiosa não consiste em matérias a ensinar nem em tempos pré-estabelecidos. Também a atitude do educador depende do tipo de instituição na qual trabalha, sendo diferente se se tratar de um estabelecimento da rede pública, de um Centro Paroquial ou de uma escola particular não confessional.

Para concluir

É objectivo desta reflexão sugerir uma análise mais aprofundada de certos aspectos da educação de infância que em Portugal raramente são abordados e, sobretudo, propor um debate alargado em torno destas questões. A temática do crescimento espiritual é muito importante nos países anglo-saxónicos (Radford, 1999). Basta dizer-se que no Reino Unido os inspectores, ao visitarem uma escola, verificam se o currículo está a ser cumprido também no plano da educação espiritual. Em Portugal, as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (documento oficial orientador para os jardins de infância públicos e privados) refere apenas o *Desenvolvimento Pessoal e Social*, não contemplando a dimensão espiritual.

Para concluir, transcreve-se o que já se afirmara num livrinho pioneiro nesta matéria, o *Despertar Religioso*⁷:

“Há que favorecer e estimular o potencial da criança, a sua apetência para o que é espiritual e para o encontro pessoal com Deus, recordando

⁶ O estudo da perspectiva dos educadores de infância em relação ao tema da espiritualidade e ao papel que têm a desempenhar nesse domínio, encontram-se tratados, respectivamente, na Monografia apresentada pela autora em 2001, para conclusão do CESE em Supervisão Pedagógica, e na publicação **Despertar da Fé**, do Departamento de Catequese do Patriarcado (Lisboa, 2005).

⁷ Departamento de Catequese do Patriarcado de Lisboa, 2004, p.11.

que a sociedade actual tende a abafar a interioridade e a reflexão e a ignorar ou desvalorizar a busca da transcendência. As tendências materialistas e hedonistas, que caracterizam os países desenvolvidos, são adversas ao crescimento espiritual e religioso na infância e são necessárias uma atenção e sensibilidade profundas para ajudar à eclosão e à manifestação, nos pequeninos, da sua riqueza interior.”

Bibliografia

- ATAÍDE, M. J. – *O Crescimento Espiritual da Criança*, Monografia de CESE, 2001, não publicada.
- BODEN, M. – *Dimensions of Creativity*. Londres, MIT Press, 1994.
- CLOTTE, J. – () *La Grotte Chauvet: L'Art des Origines*. Paris: Éditions du Seuil 2001.
- ERIKSON, E. H. – *Toys and Reasons*. New York: W.W. Norton & Company Inc, 1976.
- HARDY, A. – *The Spiritual Nature of Man*. Oxford: Clarendon Press, 1979.
- Hay, D.; Nye, R. – *The Spirit of the Child*. London: Fount, Harper & Collins, 1998.
- LEAL, M. R.M. – *Introdução ao Estudo dos Processos de Socialização Precoce*. Lisboa: ed. a., 1985.
- MONTESSORI, M. – *A Criança*. Lisboa: Portugália Editora, s./d.
- RADFORD, M. – *Spiritual Development and Religious Education*. London: Paul Chapman Publishing, 1999.
- SANTOS, J. dos – *Ensaios de Educação II*. Lisboa: Livros Horizonte, 1983.
- WINNICOTT, D. W. – *Playing and Reality*. London: Routledge 1971.
- YOUNG-EISENDRATH, P. et al. – *The Psychology of Mature Spirituality*. London, Routledge, 2000.

A família e o despertar religioso dos filhos (*)

MANUEL DEL CAMPO GUILARTE (**)

I. Introdução

Em primeiro lugar, desejo apresentar, embora de um modo esquemático, alguns dados sobre a situação religiosa e de fé dos nossos baptizados no âmbito familiar.

1. A secularização da cultura. Paganização dos costumes e suas consequências. A fé dos nossos baptizados é invadida por estas correntes culturais. O impacto na vida de fé é tão evidente que se pode falar de uma secularização interna na Igreja cujas expressões são, entre outras, a indiferença religiosa, alojamento, dissolução da fé, o abandono...

Também a família sofre este impacto. Tal nos é mostrado por traços como a indiferença religiosa dos pais, a ausência de Deus, a ausência de sinais religiosos, de expressões de fé na família... A fé não conta no quotidiano da vida. Nesse ambiente, o despertar religioso cristão encontrará muitas dificuldades.

Crise da família enquanto via e caminho no âmbito da transmissão na educação da fé. Cada vez com mais força, as nossas famílias vão entrando numa situação em que deixam de ser o meio normal e básico da transmissão da fé.

(*) DEL CAMPO GUILARTE, M. – La familia y el despertar religioso de los hijos, In: *Vivência y transmisión de la fe en la Familia*, CCE, El Escorial, 24/27 de julio 1997, pp.64-83. Traduzido com permissão do autor.

(**) Sacerdote, foi Director e é actualmente assessor do Secretariado Nacional de Catequese da Conferência Episcopal Espanhola. Professor catedrático da Faculdade de Teologia San Dámaso, Madrid, onde dirige o Curso de Ciências Religiosas e o programa de Doutoramento em Catequética. Director da revista Teologia Y Catequesis.

Mas há que assinalar que não existe neutralidade no despertar religioso. O desinteresse diante desta tarefa ou a ausência prática do despertar religioso dos filhos envolve a implantação de outra cosmovisão, fechada à transcendência. Não é só uma lacuna; em muitos casos, é mais, é um obstáculo, uma espécie de vacina, de predisposição contra o religioso. Em todo o caso, transmitem-se e inculcam-se de modo explícito ou implícito, um tipo de convicções, valores, atitudes e padrões de comportamentos em que Deus está ausente.

2. Na catequese ordinária da infância (a partir dos 6 ou 7 anos), detecta-se cada vez mais, uma situação de fé que, por si mesma, torna difícil tal catequese e ainda se frustra a mesma. Isto acontece quando essas crianças não tiveram um despertar religioso normal ou se foi absolutamente insuficiente.

3. Por outro lado, além desta constatação, é necessário fazer uma chamada de responsabilidade aos pais baptizados. Mas sobretudo, chamar a atenção da Igreja e à comunidade eclesial, que gerou esses meninos na fé, pelo Baptismo. Em todos recai a responsabilidade de dar atenção a todos os que foram chamados à fé e necessitam de ser alimentados e guiados para a maturidade.

Para poder “despertar” outros à fé, é necessário estarmos, antes, despertos; para poder evangelizar, há que estarmos evangelizados.

O despertar religioso, em definitivo, representa um apelo à responsabilidade e à revitalização da fé dos pais e da comunidade eclesial.

II. Natureza do despertar religioso

1. Em termos gerais, podemos dizer que o despertar religioso consiste na abertura à **transcendência**, na **abertura a Deus, ao mesmo tempo que acontece a abertura do ser à existência**.

Trata-se, pois, daquela “descoberta” inicial e daquele primeiro “conhecimento” experiencial de Deus, da presença de Deus, que a criança desenvolve na primeira etapa da vida: ao mesmo tempo que vai descobrindo a existência (vai “conhecendo-se” a si mesmo, aos outros que a rodeiam, e ao mundo em que vive), vai descobrindo, também Deus.

O despertar religioso cristão será a realização de tudo isto numa chave de interpretação do Deus revelado em Jesus Cristo, presente na Igreja. Consistirá, em definitivo, na descoberta do Deus de Jesus Cristo.

2. Ora bem, convém não esquecer que toda a abertura à existência, toda a descoberta e conhecimento de si e do mundo acontece, pela mediação dos que nos rodeiam; e em concreto, pela mediação e presença amorosa dos pais. Poderemos, pois, dizer com propriedade, que a formação da personalidade humana assenta primariamente sobre uma presença de relação de confiança e de amor. Sem esta base, a existência e o ser da pessoa ficam frustrados. Em definitivo, necessitamos viver a experiência da confiança plena outorgada pelos nossos pais, para podermos subsistir e crescer como pessoas.

De igual modo, no plano da fé. A personalidade cristã começa a estabelecer-se e a amadurecer quando se aprende a viver em relação de confiança com Deus a quem se chama Pai, porque se tem a experiência de sentir-se querido por Ele, acolhido e seguro em seus braços.

Partindo deste ponto de vista, podemos dizer (e estamos falando da configuração da personalidade cristã) que a raiz mais funda da fé cristã (da vida de fé) está na relação com Deus Pai e na abertura e confiança n'Ele. Isto é, da vivência, como Jesus e a exemplo d'Este, de uma confiança plena no Pai, como filhos de Deus que somos.

3. Assim, temos de afirmar que para o despertar religioso, para a descoberta pessoal de Deus, a criança necessita de uma dupla experiência de confiança, de uma **dupla experiência viva** de confiança, podemos concluir, dada abundante e gratuitamente pelos seus pais:

- a experiência de **confiança humana** de seus pais; quer dizer, a experiência de amor e segurança que, de modo pleno e constante, lhe dão, e da qual se dá conta e que acolhe, enquanto tal. Esta realidade é como o clima que a vida necessita para crescer e amadurecer. É como a atmosfera envolvente e o ar necessário para respirar e desenvolver a vida.
- e a **experiência de confiança** de seus pais **em Deus**; isto é, a experiência viva de fé de seus pais. Estamos falando, em concreto, da possibilidade de perceber, através de seus pais, a realidade de um Deus bom, próximo, amoroso, em quem se pode confiar plenamente, a quem amar.

Em definitivo, o despertar religioso supõe na criança a possibilidade de partilhar com os pais a experiência de que a vida se fundamenta e assenta em Deus; de que tudo o que acontece na vida se vive com a confiança posta n'Ele; compartilhar a experiência de que Deus não somente é o centro da existência, mas também é a rocha, o apoio, e o fundamento da vida. A criança necessita, no despertar religioso, descobrir em seus pais e viver com eles a experiência de uma vida em que Deus está presente: Deus é Alguém a quem se louva e agradece o dom das coisas e da vida diária; um Deus que se evoca com confiança e com amor, na certeza de se ser escutado e atendido.

4. O despertar religioso compreende a pessoa toda. Estamos no início da maturação da personalidade e, ao mesmo tempo no início da maturação cristã. É, pois, toda a pessoa que está em jogo: a sua dimensão corporal e espiritual, humana e cristã, ao mesmo tempo. Quer dizer, as ideias, (os traços mentais), e os sentimentos (os traços ou dinamismos afectivos), as atitudes (os dinamismos morais e volitivos), os comportamentos. Em definitivo, o pensar, o querer, o sentir e o actuar do ser humano.

Pois bem, o despertar religioso tem de se construir **sobre o ser inteiro e concreto da criança**: sobre as suas faculdades intelectuais, afectivas, morais e comportamentais. Sobre todo o ser e não sobre dimensões parciais. A acção do amor de Deus, o dom da fé, o dom da sua presença no meio de nós, ao que a pessoa humana responde acolhendo e dando a sua adesão, tem como sujeito o ser humano inteiro. Mesmo a resposta gozosa que o ser humano está chamado a dar a Jesus Cristo, há-de ser uma resposta de todo o ser, resposta que, já desde o princípio, tem que começar a despertar e a amadurecer.

Assim, pois, é toda a pessoa que está implicada no despertar religioso, a tarefa de educar o sentido religioso, de abrir o umbral da fé, tem de incluir: o impulso e promoção da liberdade, da vontade, a educação da sensibilidade, a inteligência, as atitudes do ser humano, os sentimentos, os critérios de juízo... toda a personalidade.

A fé não pode separar-se da vida, não deve esconder-se ou ficar isolada das realidades que constituem a personalidade do ser humano. Mas há-de ser, e na criança que está crescendo está chamada a ser, o coração da existência, a coluna vertebral de toda a vida.

Por isso no despertar religioso há que atender à integração de todas as dimensões e faculdades da pessoa, de todo o ser. Esta é a chave educativa a que tem que se atender desde o início se se quer garantir a maturidade da fé na vida adulta.

III. Padrões do desenvolvimento do despertar religioso

1. Conseqüentemente podemos afirmar que o desenvolvimento e o exercício do despertar religioso tem que integrar e articular simultaneamente os seguintes aspectos:

- a) As **experiências** humanas fundamentais que as crianças vivem nesta idade.
- b) A **experiência de fé** dos seus pais.
- c) Os **conteúdos ou elementos** da mensagem cristã que as crianças vão descobrindo, progressivamente, graças e através da experiência de fé vivida e projectada por seus pais (definitivamente, do testemunho de fé).
- d) As **atitudes** em que têm que ser educadas nas crianças e que estes devem primeiro perceber nos adultos.

Experiências, conteúdos e atitudes são **as coordenadas** que guiam todo o processo; os eixos em torno dos quais se há-de articular tudo e se há-de ir desenvolvendo unitariamente o despertar religioso.

Esta unificação responde, como é sabido, ao princípio de unificação e globalidade que necessariamente há que ter em conta nesta idade, em que o pensamento das crianças é sincrético e assume tudo com forma de miscelânea. É necessário unificar e globalizar para educar integralmente.

2. Assim pois, experiências, objectivos, conteúdos e atitudes, conjuntamente.

A criança amadurece e vai-se consolidando não em virtude de processos educativos sábia e subtilmente estruturados, mas sim graças à atmosfera que a envolve, ao clima em que os conhecimentos que lhe são transmitidos, não estando separados das atitudes que percebe, nem das experiências. Tudo, em uníssono.

Quer dizer, a maturidade e consolidação cristã da criança (assim como a humana) está condicionada e depende da atmosfera que a envolve e que, em definitivo, não é outra coisa que o clima criado pelas relações que vive.

Pode afirmar-se, por isso, que a criança amadurece mais através da presença e relação com os pais (figuras paternas, educadores, adultos) que em função das ideias ou conhecimentos que lhe transmitem. Isto é, a força das experiências humanas e de fé dos pais, a qualidade das atitudes vividas nas relações mútuas, os testemunhos vivos de fé, constituem a chave do despertar religioso. Representa o âmbito em que estão presentes, ao mesmo tempo e com a força da relação afectiva, as mensagens, as atitudes e as experiências que constituem a base da existência, como o ar que se respira e que vai identificando e configurando todos os membros que convivem nesse meio.

Por isso a criação deste ambiente e a qualidade das relações ali estabelecidas com a criança, constituem um assunto fundamental, de primeira ordem no plano educativo.

Em concreto há que afirmar que entre todos os sentimentos que a criança experimenta, o da confiança básica é, na primeira etapa da sua vida, uma realidade de importância fundamental que afecta o centro da identidade pessoal da criança, e que é requisito e primeira componente da fortaleza vital do indivíduo. Só na medida em que esta realidade (relação de confiança) está presente, poderão existir garantias de alcançar uma maturidade adulta.

A criança, na primeira etapa da sua vida, necessita da presença de uma pessoa a quem pode ver, tocar, escutar... que a faça sentir-se amada, que lhe proporcione o sentimento de confiança e segurança. Em definitivo, uma experiência de **confiança básica**.

Pois bem, é nesta necessidade básica de confiança (de que nos fala a psicologia) que se há-de integrar a educação do sentido de Deus, como um Deus que é amor, em quem ponho a minha plena confiança porque me ama. Um Deus que é vivido, assim, pelos pais de modo que a criança capte esta **experiência de fé**, esta **mensagem concreta e básica**, assim como as **atitudes de confiança** em Deus providente, um Deus próximo e amigo, um Deus presente entre nós em Jesus Cristo. A criança capta de seus pais sentimentos e atitudes de proximidade, disponibilidade, e alegria diante de

Deus: vai-as interiorizando e consolidando, na medida em que vai crescendo conforme o clima que a envolve.

3. Assim pois, experiências, objectivos, conteúdos e atitudes, são os eixos e coordenadas do despertar religioso.

Vamos agora concretizar o conteúdo destas coordenadas; formular, ainda que seja em linhas gerais e em síntese, os elementos concretos que constituem estes eixos em torno dos quais se articula a acção completa do despertar religioso, os aspectos que configuram esta atmosfera capaz de assegurar o despertar religioso cristão dos filhos.

a) Experiências fundamentais

Entre as experiências que a criança vive e espera viver destacamos como fundamentais as seguintes:

- A criança necessita ser reconhecida, apreciada, querida, valorizada pelos que a rodeiam; ao mesmo tempo, necessita amar e confiar nos outros.
- A criança necessita que valorizem as suas iniciativas e, ao mesmo tempo, que compreendam e perdoem aquilo que pode entristecer os outros.
- Necessita criar e sentir-se útil ao descobrir as suas capacidades. Os jogos e gestos serão o seu meio de expressão e, ao mesmo tempo, os meios de potenciar as suas capacidades e de crescer.
- Necessita encontrar-se consigo mesma, descobrir a sua identidade, ser ela mesma.
- Necessita expressar-se através de distintas linguagens (gestos, palavras, jogos...) que lhe permitam dizer sentimentos, desejos, temores, admiração, ...

b) Objectivos (sobretudo na etapa 3-6 anos)

- Ajudar a criança a **descobrir os elementos religiosos** presentes no mundo que a rodeia (pessoas, objectos e símbolos, lugares sagrados, festas e celebrações religiosas).

- Aproximar a criança das “**chaves**” **principais da fé cristã** através da linguagem, de imagens e símbolos religiosos.
 - significados e sentido de tudo;
 - conhecimento de Deus Criador que é Pai, conhecimento de Jesus e de Maria.
- Suscitar na criança, partindo dos valores humanos fundamentais (das experiências), **as atitudes cristãs básicas**, que favorecem modos e hábitos de comportamento.
- Exercitar certas **destrezas e habilidades** da criança mediante recursos que oferece a formação religiosa (cantos, gestos, objectos).
- Finalmente, educar **comportamentos cristãos**.

c) Conteúdos

- Descobrir e admirar o mistério da vida e da criação como dom de Deus e colaborar com Ele na criação.
- Descobrir a presença de Deus no meio de nós, o amor de Deus a quem podemos chamar “Pai”.
- Aproximar a criança a esta presença íntima e amorosa de Deus Pai.
- Favorecer o crescimento da confiança básica, que dá fundamento a atitudes, e ajudar a despertar nela uma consciência religiosa e moral que favoreça o desenvolvimento da sua personalidade como crente.
- Iniciar as crianças na relação com Jesus, que nos ensina o caminho que leva a Deus.
- Iniciar na expressão através das distintas linguagens que se vivem na comunidade cristã: oração, perdão, acção de graças pelos dons recebidos, a oferenda.
- Ao mesmo tempo que se ensina a criança a enumerar as coisas do mundo familiar e próximo que a rodeia, ajudá-la a enumerar as “coisas” da fé: o nome de Deus-Pai, Jesus, Maria, a Igreja.

d) Atitudes

- Ajudar a criança a descobrir atitudes evangélicas que favoreçam o seu crescimento: amor, simplicidade, desprendimento, acolhimento, alegria, perdão, compreensão, confiança, ...
- Ajudá-la a descobrir e viver o serviço, a disponibilidade, o amor e a ajuda que faz felizes os outros.

- A admiração por toda a Criação. A alegria da festa associada à celebração religiosa.
- Admiração e gratuidade pela vida; alegria pela festa do Senhor.
- A reconciliação, a paz e o respeito frente à agressividade e ao aborrecimento.
- O partilhar, colocado face ao egoísmo.

IV. Princípios pedagógicos fundamentais

1. Em relação à orientação pedagógica e metodológica própria deste processo do despertar religioso cristão, diremos que esta primeira educação religiosa é mais uma catequese **espontânea** que **sistemática**.

Assim como acontece com a formação verbal, social, afectiva, a formação religiosa realizar-se-á de forma espontânea e natural, não de forma programada ou de forma sistemática.

Assim como uma criança aprende a ser limpo corporalmente, respirando modos e estilos limpos no viver, assim como aprende a falar correctamente, onde se fala correctamente, a criança faz-se religiosa quando vive em ambientes religiosos e, em concreto, em ambientes de fé.

A criança aprende de modo espontâneo e natural, sem necessidade de lho propormos expressamente.

2. O segundo princípio pedagógico faz referência aos **ritmos da educação**. O ritmo e a intensidade marcam as formas de vida do lar, o que acontece no lar diariamente de modo natural; marcam-no as reclamações da criança; seus ritmos naturais (especialmente afectivos) que temos que respeitar, os acontecimentos diários...

Por isso, a tarefa da formação será mais vivencial e natural que programada, mais afectiva que intelectual.

Em definitivo pois, uma formação e uma catequese **ocasional**, realizada ao **ritmo** e motivada pelos **acontecimentos** e as **perguntas** quando estas existirem.

3. Em terceiro lugar: o princípio de uma **pedagogia globalizante**; já que o pensamento da criança é sincrético e necessita unificar e globalizar tudo o que se lhe dá, tudo o que percebe.

Ora bem, esta unificação a criança nesta idade fá-la de um modo perfeitamente sensorial e afectivo, Por isso, esta metodologia globalizante deve completar-se com uma metodologia **activa, sensorial e repetitiva**.

Quer dizer, temos que ligar o ensino aos factos, aos dados visíveis e, ao mesmo tempo, há que utilizar a repetição, pois a sua capacidade sensitiva, seus sentimentos, sensações e experiências se apagam rapidamente da sua memória.

Concretamente a religiosidade configura-se pouco a pouco, se se vai reiterando o ensino religioso e a criança conta com o contacto permanente e o testemunho explícito da fé dos adultos.

4. A formação do despertar religioso há-de centrar-se, pois, não apenas em palavras ou conselhos, mas sim em testemunhos de vida e em figuras religiosas concretas que a família actualiza e evoca: Deus, Jesus, Maria, algum Santo...

Também pode incluir acções simples (que mostram atitudes) como rezar, partilhar, dizer a verdade, etc.

Os gestos, as figuras religiosas, as imagens visuais de Jesus, de Maria... as acções, os símbolos... são linguagem sensorial que a criança irá associando a atitudes básicas, e as irá relacionando com o espiritual e o religioso, como o beijo, a saudação, a postura gestual, a oferta,... etc.

Nesta idade o pensamento está unido à acção: a criança pensa pelo gesto, através da actividade; compreende as coisas pelas pessoas que lhas apresentam, imita as acções e gestos dos outros.

Trata-se, pois, de criar um clima de maturidade e de confiança onde a criança tenha que expressar-se, mais do que escutar; onde possa actuar, através de gestos, movendo-se, desenhando, mais do que acolher o que os outros lhe sugerem, ou repetem fórmulas, ou palavras frias, dificilmente compreensíveis para ela.

5. Mediações e motivações para favorecer o despertar religioso da criança

Entre as numerosas mediações e causas principais podemos assinalar as seguintes:

5.1. A reflexão e o diálogo sobre as situações e acontecimentos da vida.

As crianças interessam-se e perguntam porque acontecem determinadas coisas: agradáveis ou desagradáveis (doenças, morte, nascimento de um irmão, despedidas, visitas, etc.).

É bom estimular a reflexão através da explicação e do diálogo com a criança. Desta maneira, podem-se dar respostas religiosas e de fé relacionadas com os acontecimentos da vida.

5.2. As celebrações festivas

São frequentes na vida familiar e ao longo do ano (umas são de carácter religioso e outras não). A criança percebe, nesses dias, uma realidade e clima diferente na família. Através das celebrações, das festas, seu sentido, seus símbolos, os sentimentos e atitudes que despertam, a criança vai adquirindo uma disposição para a fé, vai-se configurando nela uma imagem interior de Deus, vai-se dispondo para a celebração litúrgica.

5.3. A comunicação narrativa dos acontecimentos da história da Salvação. Sobretudo, os acontecimentos da vida de Jesus no Evangelho.

A criança é capaz, e além disso, entende e está interessada na linguagem narrativa.

É importante que a criança não só escute narrações como também as reproduza, ou elabore a seu modo, ou o expresse em desenhos e dramatizações. Trata-se de ajudá-la a recreá-las activamente. Tudo isto ajudará a criança a interiorizar a experiência de Deus.

5.4. A participação ocasional na vida da comunidade cristã

Trata-se, já no final desta etapa, de que a criança se abra, juntamente com a sua família, ao âmbito da comunidade eclesial.

Que participe nalgumas celebrações sacramentais e nalgumas festas significativas para que assim aprenda que tudo isto faz parte da vida da família.

E que sinta que ela também faz parte dessa família mais alargada dos filhos de Deus.

5.5. A experiência de oração

A oração tem que vivê-la como uma realidade presente na família, como uma atitude que compartilha com toda a família diante de Deus.

Convém que para a criança a oração se relacione com situações concretas da vida e que seja expressão de pedido, gratidão, alegria e abandono em Deus.

V. A família, lugar próprio do despertar religioso da criança

Os lugares em que se faz o despertar religioso são habitualmente: a família, a paróquia, o centro escolar infantil (creche, jardim de infância, berçário, escola infantil).

Mas de todos, é a **família** o primeiro e principal espaço do despertar religioso das crianças. São os pais os primeiros responsáveis por suscitar e amadurecer a fé dos seus filhos.

Como diz a LG 11: “Nesta espécie de Igreja doméstica (que é a família) os pais devem ser para os seus filhos os primeiros transmissores da fé mediante a palavra e o exemplo”.

Pode afirmar-se que a primeira catequese, a do despertar religioso da criança, corresponde por direito próprio aos pais, à família. Nesta tarefa de ir desenvolvendo na criança a vida da fé, que recebeu como germen no Baptismo, a família tem um papel básico e insubstituível. Ninguém, nenhuma

outra instituição ou pessoa, pode substituir ou colocar-se, com garantia, no lugar dos pais.

A família, com efeito, é a instituição básica, dificilmente substituível:

1. Porque é muito difícil que outras pessoas, outras instituições, possam criar esse clima ou atmosfera viva onde implantar e desenvolver as experiências matrizes da vida humana, tanto as de sentido religioso, como são o acolhimento incondicional e o amor desinteressado, o respeito, a confiança, o perdão... E, também, criar o clima e a atmosfera viva onde a realidade religiosa e o concreto da fé cristã, impregne e dê significado a todas as realidades da vida diária, seja eixo da vida.

Só uma atmosfera assim, como a que se consegue na família, constitui o âmbito em que a configuração religiosa da criança alcança ser realidade; um âmbito em que, como por osmose, irá adquirindo as convicções cristãs e as atitudes de fé dos seus pais.

2. A família é, em si mesma, instituição básica e insubstituível porque ela é o lugar onde o ser humano dá os primeiros passos na vida e está chamada a ser o lugar onde a criança começa a dar os primeiros passos na fé.

A família é um ambiente insubstituível no que se refere ao cuidado com a saúde, a higiene e alimentação, a consolidação afectiva da criança e a sua abertura ao mundo.

De igual modo no que afecta o religioso: a influência mais decisiva, profunda e duradoura é aquela que a criança recebe na família. Dificilmente pode conseguir-se fora dela.

Com efeito, a família, ao mesmo tempo que vai estabelecendo as bases da personalidade humana do novo ser, promove, como nenhuma outra instituição, a pessoa, a comunicação e intercâmbio espontâneo de experiências e atitudes religiosas.

Por isso podemos afirmar que a família cristã constitui o ambiente privilegiado e primário onde a criança se abre à vida e à transcendência de Deus e aprende de modo espontâneo a dirigir-se a Ele. Nela começa a conhecer Deus, Jesus, o Evangelho e o estilo de vida dos amigos de Jesus.

As realidades estruturantes da pessoa do cristão (esse conjunto de experiências, atitudes e mensagens cristãs) têm, na família cristã, uma evidente unidade e conexão, que constitui como o “húmus” básico e necessário para que germine a fé. Só a família tem a virtualidade de assegurar esta unidade vital das bases estruturantes da personalidade cristã.

O ser humano, em virtude deste clima vital que o envolve, dessa vida inteira vivendo-se onde não cabem as distinções entre o humano e o cristão, onde não se estabelecem rupturas entre a fé e a vida, vai crescendo em uníssono, como pessoa e como crente.

Na família cristã os acontecimentos da vida (o nascimento, uma doença, o trabalho, as festas, os familiares e amigos...) cobram um valor e um sentido determinado. A família dá, podemos dizer, as “chaves”, o significado e o valor dos acontecimentos e das coisas. Oferece à criança o prisma de visão, que será muito básico para o futuro.

Deste modo, a criança vai adquirindo unitariamente o sentido transcendente e religioso, vai descobrindo a Deus pouco a pouco, como Pai e amigo, e como centro de toda a existência no coração da vida.

3. Os pais, em definitivo, de maneira espontânea e natural, através da vida diária, vão transmitindo atitudes, valores, crenças a seus filhos. Estes captam-no e aprendem de modo rápido e espontâneo (quase mecanicamente) porque a carga afectiva da relação maternal e paternal actua como elemento determinante de assimilação.

Por isso, podemos dizer que o testemunho de fé dos pais (muito especialmente da mãe) atinge a mente e o coração de seus filhos de modo eficaz e imprime neles um selo que não se apaga. Pela força da afectividade (que nenhuma outra instituição ou dinamismo pedagógico pode substituir) ficam profundamente gravados em seus filhos os valores, convicções e atitudes essenciais da religiosidade e da fé cristã.

Em concreto, ficam profundamente gravados:

- Os sentimentos de admiração, respeito e amor a Deus e às figuras relacionadas com Deus.
- As atitudes e manifestações de piedade e de fé que se vivem na família.
O espírito de fé que se respira nela.

- Os juízes de valor e as diferenças morais entre o bem e o mal, que vão configurando pouco a pouco a formação da consciência.
- As convicções e fundamentos da fé cristã.

4. A atenção e formação religiosa dos pais

Se a fé dos pais é a base da fé dos filhos, e de maneira tão determinante; se do ambiente cristão criado pela família depende o desenvolvimento do despertar religioso, é necessário dar atenção a estes pais, cuidar seriamente da sua formação religioso, acompanhar pastoralmente o desenvolvimento da sua vida cristã.

Por isso, é necessário que a Igreja tenha como primeira tarefa (entre outras, com a mesma importância) a atenção pastoral à família. Em concreto: a renovação e revitalização da fé dos pais.

Para tudo isto permito-me propor duas acções, dois objectivos:

1. Em primeiro lugar: o serviço da fé, a atenção à fé dos pais, a sua renovação. Trata-se de empreender um sério esforço em prol da fundamentação e educação da sua fé. Em definitivo, promover uma séria formação catequética.

Só quando os pais vivem a fé cristã, procuram manter vivas as suas convicções, lutam por ser fiéis ao seu baptismo, vivem confiantes em Deus, só então **impregnarão** de sentido cristão toda a vida (os acontecimentos, as palavras, as atitudes...) e criando uma atmosfera capaz de levar a cabo um despertar religioso e uma educação da fé dos filhos.

Pelo contrário, será impensável estabelecer as bases da fé dos filhos; será impossível garantir o seu despertar religioso:

- Se os pais vivem com indiferença religiosa, atravessam crises de fé ou se sentem desmotivados e frios com respeito às suas responsabilidades cristãs.
- Se os pais têm uma fé mais sociológica e cultural que real... Uma fé só para alguns momentos da vida... Uma fé que não influi realmente na vida, ainda que existam algumas práticas religiosas...

- Se a fé dos pais é uma fé superficial, pouco formada. Se a sua religiosidade é ambígua e dispersa. Baptizam os seus filhos, enviam-nos à catequese para a Primeira Comunhão, mas a sua prática religiosa é ocasional ou talvez nula.
- Se os pais, ainda que sendo praticantes, têm, no que diz respeito à fé, múltiplas perplexidades e dúvidas... e, em consequência, se distanciam ou, simplesmente, omitem toda a reflexão ou questionamento religioso.
- Se os pais, que são habitualmente praticantes, se integram em grupos que hoje se denominam de “cristianismo selectivo” ou à “lista”. Ou vivendo ao mesmo tempo uma certa desafeição eclesial...

Se isto acontece, é impensável assegurar o despertar religioso cristão dos mais pequenos.

Só uma formação cristã séria, uma fé renovada e revitalizada, poderá dar resposta com garantia a uma tarefa do despertar religioso.

Talvez tenhamos que falar da necessidade, para muitos pais, de uma catequese de adultos estrita e sistemática, que integre o anúncio explícito de Jesus Cristo, o apelo à conversão e seguimento de Jesus Cristo; assim como a formação integral cristã (na iniciação da fé, na celebração litúrgica, na vida evangélica e na oração); e a aprendizagem de uma incorporação à comunidade cristã.

2. Em segundo lugar, é necessário levar a cabo um sério esforço por impulsionar e desenvolver, nas nossas dioceses e paróquias, uma **pastoral matrimonial e familiar** (em estreita relação com outras instâncias pastorais, sobretudo com a catequese) que acompanhe e promova em muitas famílias a maturação da fé e da vida cristã.

Neste sentido, devem ser potenciados:

- Os cursos de preparação prematrimonial. Evangelização-Catequese.
- Os movimentos e grupos familiares. Promover a espiritualidade matrimonial.
- Cuidar das catequese para o baptismo e para os sacramentos que têm lugar em muitas dioceses com os pais de família.
- Prestar atenção à etapa de inserção da criança na catequese paroquial. Estabelecer contactos e encontros com os pais.

Trata-se de unificar, num só projecto, e com uma clara orientação evangelizadora, toda esta ampla e variedade de actividades pastorais com pais de família. Diante do risco de dispersão pela multiplicidade de acções, é necessário trabalhar pela unidade, estabelecendo um projecto de evangelização unitário.

VI. Outros âmbitos do despertar religioso

Além da família há outros âmbitos onde tem lugar o despertar religioso e que devem ser cuidados.

Vejamos, em primeiro lugar:

1. O centro escolar infantil: creche, jardim infantil e pré-escolar.

- Cada vez tem mais relevância social e educativa, devido ao trabalho dos pais.
- É um espaço privilegiado da primeira socialização: encontro com os outros.
- Também o espaço em que se satisfazem novas necessidades afectivas.
- Os pais devem interrogar-se: que acontece a respeito da fé neste ambiente em que está o meu filho? Este campo do despertar religioso é atendido e cuidado de igual modo como o são outros aspectos, como a higiene, a alimentação, os jogos...

Os pais devem saber que, no plano religioso, a criança depende absolutamente do que dele se faz no contexto ambiental. É no interior deste contexto que se irão configurando as primeiras impressões, sentimentos, atitudes de fé... A família é a plataforma de arranque, mas o centro escolar vai-se configurando cada vez mais como um **canal** importante e de grande influência.

No centro escolar, as crianças adquirem e aprendem palavras, frases, gestos, comportamentos, atitudes... que estão ou não cheias de significado transcendente. Tudo depende dos educadores.

A partir dos três anos, existem propostas curriculares (planos, programas, metodologias...) que propõem uma iniciação em valores, habilidades e atitudes religiosas fundamentais. Terá que se verificar se se concretizam.

Mas, antes dessa idade, não está prevista nenhuma programação específica. Tudo está nas mãos dos educadores e agentes educativos.

2. Também a paróquia pode ser, depois de uma primeira etapa na família (que é o ambiente natural e próprio), um lugar válido para o despertar religioso nas crianças. Mas só enquanto colaboradora da família em termos supletivos, quando a família não exerceu o direito e a obrigação que lhe diz respeito no despertar religioso dos seus filhos.

Nos nossos dias e em numerosos casos, não se pode dar como feito o despertar religioso da criança quando esta chega à catequese paroquial.

Então, compete à comunidade cristã a tarefa de reparar as lacunas existentes. De contrário, será impossível ou se malogrará a catequese da iniciação cristã.

O despertar religioso ou do sentido de Deus.

Descrição e educação

ENRIQUE CARBONELL (*)

Premissas

Antes de entrar directamente nos conteúdos específicos da presente comunicação, creio ser necessário e oportuno começar por algumas premissas a ter em conta e das quais parto, a fim de *apresentar* o mais correctamente possível o *planeamento* e desenvolvimento do despertar religioso.

a) A primeira é uma interrogação que não considero banal: despertar religioso ou construção da relação com Deus? Tradicionalmente, sempre se falou de despertar religioso ou do «despertar da fé». Contudo, a influência ou a repercussão cada vez maior que a psicologia genética e o *construtivismo* estão tendo sobre a educação na fé, parece que estão reclamando o segundo termo da pergunta. F. Oser assim o faz no seu conhecido livro¹. Pessoalmente, considero que em princípio, a educação do despertar religioso consiste essencialmente na formação e educação interpessoal entre a criança e Deus Pai, manifestado em Jesus Cristo pelo Espírito Santo. Na base da educação ou formação do despertar religioso está, como *húmus fundante*, a explicitação e desenvolvimento da condição de filho de Deus recebida no baptismo e, portanto, a construção e desenvolvimento da personalidade cristã que é vida de comunhão com Deus, da qual a criança é o primeiro protagonista. Daí a semelhança, e não a sinonímia, de ambos os termos.

(*) Sacerdote. Delegado Diocesano da Catequese, Valência, Espanha.

¹ F. OSER - El origen de Dios en el niño pequeño, Madrid, S. Pio X, 1996.

b) A educação e a formação do despertar religioso é bastante complexa, uma vez que é difícil, nas nossas tarefas do acto catequético quotidiano, principalmente pela situação religiosa actual das famílias em Espanha, já muito secularizada, em que o religioso e o cristão pouco contam, nem têm presença nem incidência; pela atomização e desagregação da nossa pastoral sectorial, que não consegue acertar na coordenação e complementaridade das suas acções educativas; porque, entre nós, se estudou muito pouco o despertar religioso a nível empírico, isto é, pela psicologia da religião, pela sociologia religiosa, pela didáctica e a pedagogia, etc. A maior parte da bibliografia há que procurá-la fora do castelhano, no francês e italiano, principalmente.

c) São muitos e distintos os aspectos haveria a enunciar e desenvolver no tratamento do despertar religioso; a escassez do tempo e o facto de isto ser uma comunicação, tornam-no impossível. Considerá-los-ei ou far-lhes-ei referência sumária, sem me deter na exposição e sem os explicitar convenientemente.

d) Faltam, no entanto, dados empíricos acerca da educação do despertar religioso num duplo nível ou num duplo ciclo de idade: dos 0 a 6 anos, quer dizer, no seio da família, e dos 6-7 anos, idade prevista para a educação do despertar religioso na comunidade, com a catequese «*Pai Nosso*»². Em relação ao primeiro nível, dos 0 aos 6 anos, observa-se «uma razão inédita para a nossa época: a quebra da socialização religiosa das crianças e adolescentes espanhóis, e a presença, em muitas famílias, de pais e mães “secularizados”, não transmissores da «memória religiosa» do nosso povo»³. E a respeito da educação do despertar religioso na comunidade, seguindo a catequese do «*Pai Nosso*», faltam-nos dados reais e fiáveis para saber em quantas paróquias o têm estabelecido como primeiro ano da catequese pré-sacramental. Na minha diocese, por exemplo, e segundo os dados que tenho, somente uma quinta parte das paróquias o têm organizado de forma sistemática, começando a catequese com a educação do despertar religioso.

² Trata-se do Catecismo 1, proposto para as crianças desta idade pela Conferência Episcopal Espanhola (N.T.).

³ J. GONZÁLEZ-ANLEO - La religiosidad española: presente y futuro, en O. GONZÁLEZ DE CARDEAL, La Iglesia en Espanha 1950-2000, PPC, Madrid 1999, p. 20

e) Reconheço que há materiais para a educação do despertar religioso muito válidos. Mas creio que é hora de decidir que, para os 0-6 anos, necessitamos de um catecismo, por exemplo, do tipo italiano *Lasciate che i bambini vengano a me*⁴, assim como a organização, urgente e sem ilações, da catequese familiar, de que nos falará Sebastiá Taltavull.

1. Os critérios e contexto que pede a educação do despertar religioso

De forma breve, apresento alguns textos doutrinários dos quais se deduz a necessidade da educação do despertar religioso. Poderiam ser muitos, mas apresento os seguintes;

«Embora o dom do Baptismo seja pleno por parte de Deus, no entanto, por parte do homem requer resposta e conversão; isto é: fé pessoal, quando o homem é capaz disso. O que nos adultos é requisito prévio ao Baptismo, nas crianças é exigência posterior, de tal maneira que se esta exigência não se cumpre, o baptismo fica de alguma maneira, infrutuoso.»⁵

«Desde a mais tenra idade se deve iniciar a educação cristã, a qual, “não persegue somente a maturidade da pessoa humana, mas busca sobretudo, que os baptizados, cada dia, se tornem conscientes do dom da fé recebido, enquanto são iniciados gradualmente no conhecimento do mistério da salvação»⁶.

«Neste período, a família é o lugar natural e idóneo para a sua educação, tanto mais quanto os pais adquiriram essa responsabilidade no dia do seu matrimónio, comprometendo-se a “educá-los na fé, para que guardando os mandamentos amem ao Senhor e ao próximo como Cristo nos ensina no Evangelho” e a ser “os primeiros que, em palavra e obra, dêem testemunho da fé diante dos seus filhos, em Jesus Cristo nosso Senhor”»⁷.

⁴ Catecismo para a iniciação cristã das crianças proposto pela Conferência Episcopal Italiana: Giuseppe Ruta e collaboratori, *Lasciate Che I Bambini Vengano a Me*, Torino: Editrice Elle Di Ci, 1995. (N.T.).

⁵ Ritual do Baptismo, 87.

⁶ GEM, 2

⁷ Ritual do matrimónio, 112 e 135.

«Um momento com frequência destacado é aquele em que a criança recebe dos seus pais e do ambiente familiar os primeiros rudimentos da catequese, que, se calhar, não serão senão uma simples revelação do Pai celeste, bom e providente, a quem aprende a dirigir o seu coração. As brevíssimas orações que a criança aprenderá a balbuciar serão o princípio de um diálogo carinhoso com esse Deus oculto, cuja Palavra começará a escutar depois. Com os pais cristãos nunca insistiremos demasiado nesta iniciação precoce, mediante a qual são integradas as faculdades da criança numa relação vital com Deus: obra capital que exige grande amor e profundo respeito pela criança, a qual tem direito a uma apresentação simples e verdadeira da fé cristã»⁸.

Na *Nossa Catequese da comunidade*, no contexto do processo catequético de crianças e jovens (n. 244-250), sublinhando algumas questões de especial relevância, começa pelo despertar religioso em família, do qual afirma: «A primeira refere-se ao **despertar religioso** no seio da família. Consideramos que esta primeira iniciação cristã é básica e fundamental (...) Esta iniciação cristã familiar reveste as simples características de um despertar religioso que os pais oferecem aos seus filhos, envolto nas relações efectivas familiares.

Este **despertar religioso**, a que a criança baptizada tem direito, mas que, por desgraça nem sempre se faz hoje na família, com grave detrimento para a construção da personalidade do crente. Esta ruptura da tradição educativa cristã – até há pouco mantida, de modo geral no seio das famílias, exige uma vigorosa acção da Igreja nos tempos actuais, tanto através da catequese dos pais e padrinhos, prévia ao Baptismo das crianças, como a catequese das paróquias, que deve ajudar os pais nesta sua tarefa, e não deve supô-la já realizada quando a criança chega pela primeira vez à catequese paroquial, pelos 6 ou 7 anos.

Com o necessário tacto e delicadeza, é preciso que a catequese da comunidade cristã não trate por igual as crianças que carecem deste despertar religioso, às quais se deve prestar uma especial e esmerada atenção (ver CT, 42)» (n. 245).

⁸ CT, 36

À luz destes textos, creio que é necessário começar a educação do despertar religioso antes do nascimento da criança, isto é, desde o noivado e a preparação dos noivos para o sacramento do matrimónio. Por esta razão, e antes de cuidar do despertar religioso, temos que começar com o tratamento da preparação em torno do Baptismo.

2. O período em torno do baptismo

Este período refere-se à criança recém-nascida que vai receber o sacramento do baptismo que os pais solicitam à Igreja. Mas os sujeitos da acção pastoral educativo-catequética são os futuros pais, ainda noivos, e padrinhos. A comunidade cristã tem de se situar em atitude de aceitação e diálogo com eles, favorecendo e oferecendo-lhes uma «nova evangelização» e ajudando-os a criar e manter um ambiente familiar aberto à vida e à fé. A catequese com os futuros pais é eficaz e anima-os a serem directamente os primeiros catequistas de seus filhos. Por esta razão, considero que todo o projecto educativo na fé há-de estabelecer também uma etapa em que se prepara, mais remotamente, os noivos que se preparam para o sacramento do Matrimónio. Esta etapa ou período deve compreender e considerar dois aspectos que considero complementares entre si: a formação cristã dos noivos, e a preparação pré-sacramental de pais e padrinhos.

2.1. A formação cristã dos noivos

No que respeita à *formação cristã dos noivos*, futuros esposos e pais, é necessário que nos cursos pré matrimoniais haja temas destinados a formá-los no *direito-dever* de educar cristãmente a seus filhos como consequência da eclesialidade e ministerialidade que parte do seu matrimónio cristão, não só como um dever deontológico, mas como exercício do seu sacerdócio baptismal⁹.

Portanto, na etapa dos cursos pré matrimoniais é necessário estabelecer uns *objectivos* e uns *conteúdos* que façam referência explícita à responsabilidade que contraem, enquanto *família cristã*, de educar a fé de seus filhos na família e enquanto família que deriva do sacramento do matrimónio¹⁰.

⁹ Cf. ChI, 14, 23, 40 e FC 38, 49, 50 e 51.

¹⁰ Cf. Ritual do Matrimónio, 15-17.

Como objectivos específicos, cremos que se podem estabelecer os seguintes:

- Rever e aprofundar a sua fé cristã, a fim de a purificar e de lhes dar melhores conteúdos bíblicos.
- Aprofundar no sentido, alcance e aplicações do sacramento do matrimónio.
- Realçar a realidade da família cristã como «igreja doméstica», a eclesialidade e a ministerialidade da sua tarefa educadora.
- Explicar as responsabilidades que contraem como matrimónio cristão.
- Prepará-los nos aspectos necessários (psicológicos, pedagógicos, de educação na fé) para que possam levar a cabo, o mais eficazmente possível, a sua missão educadora.
- Oferecer-lhes alternativas formativas para depois do dia do casamento (grupos de casais, etc.)
- Desdramatizar a impressão e consciência que têm da sua incapacidade e falta de preparação para educar a fé dos seus filhos.

Destes objectivos, há que fazer constar que, todo o projecto educativo que queira assumi-los, há-de sublinhar a importância do casal para que leve a cabo a sua missão de educadores. Em consequência deve ter-se presente na preparação dos noivos os seguintes *conteúdos*:

- Como educar a fé na infância e através da vida familiar.
- Como rezar em família.
- Como participar responsabilmente nos âmbitos educativos.

2.2. A preparação pré-sacramental dos pais e padrinhos

No que respeita *aos pais que solicitam o baptismo*, há que considerar não só a preparação imediata à recepção do sacramento do baptismo e sua frutuosa e responsável participação, mas também a oferta de uns tempos e momentos formativos posteriores à administração do sacramento que os habilitem para educar o despertar religioso de seus filhos no seio da família (ainda que disto se falará ao descrever o despertar religioso).

A acção formativa com estes pais há que contemplá-la, pois, como preparação imediata à administração do baptismo, já que «para completar a verdade do sacramento convém que as crianças sejam depois educadas

na fé em que foram baptizadas. O mesmo sacramento recebido será o fundamento e a fonte desta educação. Porque a educação na fé que, em justiça se deve às crianças, tende a levá-las gradualmente a compreender e assimilar o plano de Deus em Cristo, para que finalmente eles mesmos possam confirmar a fé em que foram baptizados»¹¹.

Os seus objectivos poderiam ser:

- Rever e aprofundar os motivos que os levam a pedir o baptismo para o seu filho.
- Aprofundar a sua vivência do sacramento do matrimónio.
- Explicar o sentido e o alcance do baptismo.
- Explicar-lhes o ritual do baptismo e os símbolos que o acompanham.

Relativamente aos *conteúdos* que temos que transmitir, podemos assinalar:

- O compromisso educador da família.
- A acção de Jesus Cristo, pelo Espírito Santo, na Igreja e nos sacramentos.
- O baptismo, sacramento da identidade cristã.
- O ritual do sacramento.

Quanto aos padrinhos¹², tanto nos *objectivos* como nos *conteúdos*, haverá que formá-los na responsabilidade, assim como na habilitação necessária para o correcto exercício do papel que assumiram: o de ser testemunhas da fé diante do afilhado.

A forma requerida para isso será a assistência, juntamente com os pais, às catequeses pré-sacramentais.

A característica fundamental que têm de se revestir as catequeses pré-sacramentais com pais e padrinhos será fundamentalmente *mistagógica*, quer dizer, de explicação e iluminação do significado do sacramento, do seu simbolismo e do seu rito.

¹¹ Cf. Ritual del Bautismo, 9 e 15.

¹² *Ibíd.*, 16-20.

Por outra parte, há que lembrar que «a preparação ao baptismo e a formação cristã é tarefa que incumbe muito seriamente ao povo de Deus, quer dizer, à Igreja, que transmite e alimenta a fé recebida dos Apóstolos»¹³, e que «toda a comunidade, reunida para a celebração do baptismo, cumpre um verdadeiro ofício litúrgico com as suas intervenções nos momentos assinalados no ritual»¹⁴.

Quanto aos *agentes* desta preparação, podem propor-se diferentes modalidades:

a) Em primeiro lugar, que sejam equipas de pastoral familiar, onde existam, os que se encarregam directamente da preparação dos noivos, pais e padrinhos. É uma forma não só de manifestar a corresponsabilidade eclesial, como também de tornar presente a comunidade cristã, responsável directa da formação da fé.

b) Em segundo lugar, os catequistas de adultos, onde os houver, e em sentido amplo, já que pode considerar-se como formação cristã de adultos.

c) Em terceiro lugar, o sacerdote ou o diácono acompanhado, onde seja possível, de algum casal cristão.

É conveniente recordar que o *Ritual do Baptismo* diz: «Como momentos especialmente aptos para esta catequese, assinalados pelo mesmo ritmo da vida cristã, cabe destacar os seguintes:

a) A Quaresma, que «prepara os fiéis para que celebrem o mistério pascal; sobretudo mediante a recordação ou a preparação do Baptismo».

b) Os dias – especialmente domingos – cuja Liturgia da Palavra faça referência ao Baptismo.

c) Sempre que se celebre outro sacramento de iniciação cristã.

d) Em ocasiões extraordinárias, tais como missões populares, exercícios espirituais, cursilhos ..., onde se renova a consciência baptismal do cristão.

¹³ *Ibíd.*, 11.

¹⁴ *Ibíd.*, 14.

e) O melhor complemento da catequese será sempre uma boa celebração do Batismo, preparada e participado por todos».

3. O despertar religioso e a sua educação

Antes de expor todo o percurso da educação do despertar religioso, é necessário partir de uma ideia, suficientemente clara, do que geralmente se entende por despertar religioso. Creio que, não o fazendo, pode conduzir a uma insuficiente compreensão do que vou expor nesta comunicação. Por isso, começo por oferecer uma breve e sintética descrição do despertar religioso que terei em conta em toda a minha exposição:

a) É um *conhecimento inicial e intuitivo de Deus* e da *realidade sobrenatural*, em virtude da qual se pressente e conhece Deus como uma pessoa viva no seu inefável mistério, com quem a criança começa a familiarizar-se relacionalmente.

b) É um *conhecimento experiencial* que não é fácil exprimir por palavras; expressa-se mediante símbolos e está sempre associado ao amor e à fé dos adultos (sobretudo os pais).

c) Se desperta, expressa e concretiza na oração.

d) Identifica-se com a fé em quanto a fé vai emergindo amorosa e progressivamente na consciência da criança.

e) Surge graças à atmosfera religiosa cristã que se respira em casa e à iniciação cristã que procuram os pais.

f) Para que possamos chamar-lhe «sentido de Deus», deve ser transformado pela luz do Espírito Santo, de quem recebe profundidade diante das realidades divinas.

g) É, portanto, o fundamento de todo o conhecimento religioso e da vida cristã.

No entanto, no processo da educação do despertar religioso, é necessário distinguir e diferenciar duas etapas, ou momentos, resultantes dos desafios

evolutivos da criança: de 0 a 3 anos e de 3 a 6 anos, tendo em conta a permeabilidade das etapas. São as que vou descrever.

3.1. O despertar religioso de 0 a 3 anos: a emergência de si mesmo

3.1.1. Traços da evolução religiosa

- Caracteriza-se pela sua capacidade de surpresa e admiração: a criança maravilha-se com tudo aquilo que a rodeia.
- Depende do mundo adulto, especialmente da família, da qual aprende hábitos através da imitação, linguagem e símbolos.
- Desenvolve a linguagem até converter em quotidianas algumas palavras-chave.

Consequentemente, o religioso, vivido em casa, deve formar parte do seu dia a dia. É capaz de assimilar orações curtas, histórias e gestos. É importante que Deus seja experimentado como presença contínua e causa das coisas. A sua experiência religiosa está associada à experiência religiosa dos pais e às condições familiares que a explicitam.

3.1.2. Finalidade e objectivos

A *finalidade* própria deste período é iniciar a criação na família da sua estrutura básica humano-cristã. A educação da *inicial atitude cristã* da criança e a *aquisição da primeira certeza* da sua infância, muito afectiva mas real, é esta: «Deus é meu Pai e me ama».

Há que ter em conta que esta finalidade pode ser alcançada pela criança se os pais procurarem atingir estes objectivos:

- A criação e a vivência de um ambiente religioso, caloroso e firme, na família.
- A aceitação da criança mediante o amor e confiança paternal e maternal.
- A educação da sua capacidade de admiração e de simbolismo, através das quais chegará a perceber o amor de Deus.
- A educação de certa interioridade, pela qual poderá chegar a familiarizar-se com Deus e a uma relação afectiva com Ele.

- A imagem de Deus que os pais lhe transmitem a partir da sua vivência cristã.

3.1.3. Conteúdos

Os *conteúdos* próprios deste período não são sistemáticos nem orgânicos, mas dirigem-se aos pais e ao seu comportamento, já que a inicial religiosidade do filho se nutre e cria a partir da vida cristã que os pais manifestem, de modo que a sua própria vida familiar seja o primeiro evangelho vivido pelo filho e o primeiro rosto visível do Pai bom e misericordioso.

Os **conteúdos** que temos que proporcionar aos pais são:

- O amor paterno-materno sinal e expressão do amor de Deus.
- O testemunho da fé e do amor diante dos filhos.
- A oração familiar, pessoal e litúrgica.
- O diálogo e a comunicação
- Os sinais familiares que estão na base dos sinais cristãos.
- O cuidado amoroso dos filhos
- Nomear a Deus e dirigir-se pessoalmente a Ele.
- A admiração diante da beleza da criação.
- A abertura do lar, a paz, o sossego, a tranquilidade na família. A leitura de passagens bíblicas.
- A acção de graças pelo que se recebe.

3.1.4. Indicações metodológicas

O método ou a forma educativa tem de combinar, necessariamente, *ocasionalidade* e *intencionalidade*. Ocasionalidade no sentido de que os pais devem aproveitar a ocasião que o filho lhes apresenta para falarem de Deus e do mundo religioso, e apresentar-lho da maneira mais natural e apropriada à sua idade; mas também aproveitando as celebrações da vida familiar para tornar presente o mundo religioso: festas familiares, aniversários, tempos litúrgicos, etc. Intencionalidade no sentido em que os pais têm consciência clara de estar criando constantemente as condições necessárias para que o filho se familiarize com o mundo de Deus e a vida cristã. Esta intencionalidade levá-los-á a nunca perder a oportunidade para formar cristãmente o seu filho.

A comunidade cristã (paróquia, associações e movimentos) apoiam esta missão educativa dos pais oferecendo periodicamente encontros, jornadas... de formação como educadores da fé e avaliando com eles as dificuldades e progressos que constataam, dando graças a Deus pelo «ministério» que lhes foi confiado. Na festa da Sagrada Família, Apresentação de Jesus ou em outras de particular importância, as crianças devem incorporar-se, com seus pais, na celebração festiva da comunidade cristã.

É recomendável que desde os primeiros anos participem com seus pais na Eucaristia dominical

3.2. O despertar religioso dos 3 aos 6 anos: a expansão de si mesmo

3.2.1. Traços da evolução religiosa

- É capaz de ter experiência religiosa gestualmente, embora sem compreender o seu significado
- Aceita facilmente o conceito de Deus Pai bondoso e bom, influenciado pela sua experiência da paternidade-maternidade e se Ihe é apresentado como um Deus criador, poderoso e mágico, em forma real e humana. Desenvolve a intuição de mistério e do sagrado.
- Começa a desenvolver a capacidade de memorização e pode não só escutar mas também narrar, dialogar e criar relações de empatia com os personagens da história da salvação.
- É capaz de invocar Deus, de recolhimento e de valorizar o silêncio.
- Começa a ter experiências **gozosas** ao partilhar com os outros e também se dá conta da repercussão que as suas acções têm nos outros. Entende e obedece a regras básicas de relação com o grupo, adquire hábitos sociais e de participação comunitária.
- É muito curiosa e manifesta interesse por novas experiências perceptivas e actividades lúdicas.

3.2.2. Finalidade e objectivos

A *finalidade* própria desta etapa pode descrever-se como a interiorização do mundo religioso, a aceitação da presença de Deus desde o baptismo e, como consequência, certa experiência pessoal do mistério de Deus e da sua relação pessoal e íntima com Ele.

Deste modo, os *objectivos* que ajudam a que a criança alcance esta finalidade, podem resumir-se nos seguintes:

- Consolidação da abertura ao mundo de Deus e aprofundamento do ensino religioso.
- Concretização mais plena do conhecimento do mistério divino.
- Descoberta da vida divina que vive na criança.
- Transmissão e educação das principais verdades da fé cristã.
- Aprofundamento da oração.
- Suscitar atitudes básicas cristãs que favoreçam modos e hábitos de comportamento adequado (educação permanente).
- Iniciação no sentido de pertença à comunidade cristã.

3.2.3. Conteúdos

Os conteúdos desta etapa têm de ser simples e fundamentais:

- Deus Pai, criador e senhor de tudo o que existe.
- Deus bom e misericordioso.
- Deus que nos dá uma vida que dura para sempre.
- Jesus Cristo, o Filho de Deus, veio para nos revelar o Pai e fazer-nos seus filhos.
- Jesus é homem como nós e na sua humanidade revela-nos o Pai.
- O Espírito Santo vive em nós e ajuda-nos a seguir e imitar Jesus Cristo.
- A Virgem Maria é a Mãe de Jesus e nossa Mãe.
- Os santos são nossos modelos no seguimento de Jesus.
- A Igreja é a família dos filhos de Deus.
- A oração pessoal e a oração da Igreja.

3.2.4. Indicações metodológicas

O âmbito próprio da educação do despertar religioso ou do sentido de Deus é a família e a catequese familiar que «precede, acompanha e enriquece toda outra forma de catequese»¹⁵.

¹⁵ CT, 68

A grande maioria das crianças não recebe uma educação na fé do despertar religioso na sua família. Chegam à catequese sem conhecimento nem experiência religiosa mínima e fundamental. Por isso, a comunidade cristã tem que ser sempre Mãe para todos, tenham ou não ambiente cristão na sua família; e ainda que seja por razão de subsidiariedade, tem de dedicar, pelo menos um ano à educação do despertar religioso.

Uma modalidade que parece muito conveniente, e já experimentada, é a criação de grupos de famílias que, em grupo, se vão formando como pais-educadores, partilham experiências educativas na fé e se apoiam mutuamente a levar a cabo a educação cristã de seus filhos.

Por outra parte, o ensino religioso escolar na educação infantil e os programas pastorais dos colégios católicos, devem assumir também estes mesmos objectivos e conteúdos do despertar religioso. Por isso, há que preparar adequadamente os professores e educadores de infância.

Em consequência, na educação do despertar religioso, a partir dos 3 anos, têm de colaborar e estar interrelacionados os três âmbitos que educam a criança: família, paróquia e escola. Na concretização da acção educativa há que criar os meios necessários para que esta interrelação e complementaridade seja real e eficaz, de modo que entre os três âmbitos se consiga a melhor educação possível do despertar religioso da criança que de alguma maneira já se possibilita assumindo os objectivos e conteúdos apresentados.

Se por alguma circunstância, não é possível a colaboração e a complementaridade, sem dúvida será sempre, para a comunidade cristã, uma tarefa iniludível a educação do despertar religioso dos seus filhos mais pequenos. Neste sentido, há que fazer uma chamada de atenção urgente às comunidades cristãs em que se não dá atenção ao despertar religioso, para que seja estabelecido quanto antes, pois da sua educação e formação depende em grande parte, a educação cristã subsequente. Não educar nem formar o sentido de Deus nas crianças equivale a começar a sua formação catequética sacramental sem o seu sólido e necessário fundamento.

A recomendação de que a criança participe com os pais na vida litúrgica da comunidade cristã é muito necessária nesta etapa.

A catequese com crianças

DOMINGOS TERRA, S.J. (*)

«Fazer-se cristão» na infância

O sucesso da formação na fé cristã depende simultaneamente de quem a transmite e de quem deve acolhê-la. Trata-se duma afirmação que, parecendo óbvia, merece uma reflexão especial, quando nos referimos à idade da infância. Não basta o esforço de quem comunica a fé, para que uma criança aceda à mesma. É preciso que esta consiga fazer sua a fé que lhe é dada a conhecer. Compreende-se que o acto de 'fazer seu' seja mais visível no adulto do que na criança, se pensarmos numa decisão tomada na primeira pessoa. Porém, 'fazer seu' não é só actividade. Implica também assimilação, entendida como absorção duma realidade que chega de fora. O acesso à fé cristã é um processo que implica a pessoa no seu todo. Envolve não só atitude voluntária, mas também mecanismos inconscientes. Não se faz sua a fé cristã sem que estes intervenham. É evidente que o movimento da apropriação da fé é mais passivo na criança do que no adulto. A iniciativa de quem a acompanha afigura-se comparativamente maior. Mas ela não deixa de entrar em jogo enquanto sujeito. Pode não ser apta para escolhas suficientemente assumidas. Mas é capaz de receber melhor ou pior o que lhe fornecem. A estrutura da criança influi inevitavelmente no modo como acede à fé. Daí que não seja apropriado pensar apenas que os outros fazem dela um crente. Em boa medida, é ela também que se faz tal.

Formar a criança na fé cristã é, pois, uma arte. Implica uma pedagogia adequada à idade a que se destina. Requer também uma atenção à complexidade dessa tarefa no contexto cultural em que nos situamos hoje.

(*) O autor entrou na Companhia de Jesus em 1982. Obteve a Licenciatura em Teologia na *Jesuit School of Theology at Berkeley*, na Califórnia (USA), em 1993. Dirigiu a revista *Mensageiro do Coração de Jesus* (A.O., Braga), de 1993 a 1998. Doutorou-se em Teologia Fundamental no *Centre Sèvres – Facultés Jésumites de Paris*, em 2003. Ensina Teologia Fundamental e Teologia Espiritual, na Faculdade de Teologia da UCP em Lisboa.

Mas formar a criança na fé cristã é igualmente uma oportunidade a não perder. Estamos perante um terreno humano particularmente favorável a acolher a informação que o mundo lhe dá. São características da infância «a receptividade, a confiança, o abandono, a simplicidade, a admiração, o instante presente»¹. A consciência desta oportunidade deve motivar precisamente o engenho da formação cristã da criança. É com este espírito que procedemos à nossa reflexão. Podemos, assim, começar por examinar como é que se articulam actuação eclesial e espaço individual na estruturação crente da criança. Depois, veremos a necessidade de repensar a pedagogia cristã, à luz da dimensão corporal do ser humano na idade da infância.

Estruturar a criança como cristã

1. Filiar a criança na fé

A fé cristã não existe nem se desenvolve no vazio humano e sociológico. Seria inviável sem uma comunidade que a pusesse sob a forma de linguagem. A fé cristã é um dado historicamente visível, em virtude duma ambiência inter-humana e institucional que a exprime em palavras e comportamentos. Não há fé sem a linguagem da fé; e esta só é formulada na comunidade que vive da fé. Só se vive a fé estando integrado na comunidade que a fala. Compreende-se, assim, a primazia do momento comunitário e eclesial face ao momento individual na dinâmica da fé². É um princípio a ter em conta, quando se quer contribuir para que a criança seja cristã. Ela acederá à fé, na medida em que esta lhe chegar num ambiente comunitário que a exprime. Só se fará cristã, se for afectada pela linguagem específica que possibilita tal. Compete à comunidade portadora desta linguagem tomar, então, a iniciativa. Não se deve esperar que o ser humano atinja a idade da decisão própria, para o pôr em contacto com o universo da fé. Isso seria inverter a ordem dos momentos comunitário e individual da fé cristã. A criança cresce necessariamente num banho de linguagem, que a estrutura enquanto pessoa. Se não for o banho da fé, há-de ser outro qualquer. Pode, aliás, acontecer que a absorção duma linguagem alheia à fé cristã venha a dificultar uma

¹ JACQUES GAUTHIER - «Salut chrétien et dignité de l'enfant. Jalons pour une théologie de l'enfant», in JEAN-CLAUDE PETIT, JEAN-CLAUDE BRETON (dir.) - *Seul ou avec les autres? Le salut chrétien à l'épreuve de la solidarité*, La Corporation des Éditions Fides, 1992, p. 150.

² PAUL TILLICH - *Dynamique de la foi*, trad. Fernand Chapey, Casterman, 1968, pp. 40-41.

posterior abertura a esta. A mundividência que a criança captar é que vai determinar o que ela exprime. Se desejamos que ela aceda à fé, é melhor que esta faça parte dos factores estruturantes da sua personalidade desde o primeiro momento. Caso contrário, a linguagem da fé cristã pode esbarrar com uma estrutura humana já consolidada em função de algo que lhe é exterior. Em qualquer processo formativo, o dizer comunitário precede o dizer individual. Para que a criança venha a dizer a fé cristã, é, pois, necessário que a linguagem que a exprime lhe seja acessível quanto antes.

A precedência do momento comunitário na dinâmica da fé cristã não diminui a importância do acto de adesão à mesma. No quadro das nossas sociedades pluralistas, crer tem de passar, mais do que nunca, por uma decisão individual. Contudo, não podemos esquecer que a fé, antes de ser uma escolha do indivíduo, é algo que chega até ele e o afecta. O crente não pode pensar que faz só uma escolha. Deve reconhecer-se engendrado por uma ambiência comunitária e linguística. É chamado a responder perante esta. Por isso, o que mais importa na formação cristã da criança não é que ela atinja a idade de decidir por si própria. A grande questão é se lhe fazemos ou não chegar a realidade da fé, de modo a que esta a afecte. Para engendrar a criança como crente não se pode estar à espera que ela decida por si, nem sequer que tome consciência de ser influenciada pela fé cristã. É preciso começar a operar logo ao nível dos mecanismos que funcionam inconscientemente. Com o andar dos anos, a criança tomará consciência do modo como vem sendo formada. Ganhará familiaridade com as práticas requeridas pela forma de existência em que foi introduzida. Um dia, há-de ver-se confrontada com a necessidade duma decisão individual relativamente ao que recebeu. Talvez até compreenda que deve participar activamente no desenvolvimento da comunidade da fé e na transmissão da linguagem que esta lhe comunicou. Importa, então, transmitir à criança desde cedo tudo aquilo que é o património da fé cristã. Deve-se fazê-lo com o cuidado próprio de quem doa em herança algo que é seu. Tem de se contribuir para que a criança interiorize o «mundo» da fé cristã: imagens e objectos, frases e gestos, oração e celebração, enfim, conteúdos e práticas. Convém que os formadores criem as condições de assimilação de toda a matriz de representações e também das tarefas que a fé cristã comporta³. É um

³ PIERRE GISEL - «Qu'est-ce que croire? Mise en situation théologique», *Recherches de Science Religieuse* 77 (1989), p. 78.

processo que se deve dar, tanto quanto possível, espontaneamente. Convém saber conjugar a iniciativa de quem forma com a capacidade de interiorização de quem é formado.

Reconhecer a precedência da dimensão comunitária sobre a dimensão individual da fé vai na linha daquilo que é um princípio da formação humana em geral. Todo o indivíduo se constrói tendo em conta duas premissas. A primeira é o enquadramento numa ambiência comunitária, portadora duma identidade colectiva. A segunda consiste em permitir que o próprio se exprima na primeira pessoa. O processo formativo deve dar espaço para que o ser humano se desenvolva na sua singularidade, ao mesmo tempo que integrado numa filiação. Ninguém se constrói sem pertencer a um lugar social com características próprias. Ser humano e situação histórica são indissociáveis. Transponhamos agora a combinação das duas premissas aqui referidas para a formação especificamente cristã. O crente constrói-se sendo escutado na primeira pessoa, ao mesmo tempo que está filiado na ambiência comunitária e linguística da fé⁴. Deve dar-se, assim, à criança a possibilidade de dizer a fé dum modo que lhe seja próprio. Não se lhe peça que reproduza simplesmente as formas de expressão crente dos seus formadores. Ora, aprender a articular a fé cristã na primeira pessoa do singular requer tempo para tal. É um processo que vai duma expressão predominantemente reactiva ao universo linguístico que é comunicado, a uma outra que se torna mais assumida pelo próprio. O itinerário da estruturação crente parte do simples balbuciar da fé para um dizer mais elaborado da mesma. Caminha-se duma expressão puramente espontânea e tendencialmente fragmentada, para outra mais consciencializada e coesa. Torna-se extremamente importante perceber os primeiros momentos da expressão individual da fé, mesmo quando ainda não há verbalização. Essas ocasiões de expressão incipiente requerem uma sabedoria de descodificação da parte de quem transmite a fé à criança. Igual importância tem todo o período posterior de elaboração do dizer da fé, em que se atribui também um sentido à mesma. A criança precisa de ter condições para entender a coerência daquilo que virá a viver. Só assim poderá ser sujeito duma expressão individual da fé, integrada numa filiação crente bem sucedida.

⁴ JEAN-MARIE DONEGANI - «Une désignation sociologique du présent comme chance», in HENRI-JEROME GAGEY, DENIS VILLEPELET (dir.), *Sur la proposition de la foi*, Paris, Les Éditions de l'Atelier / Les Éditions Ouvrières, 1999, p. 57.

2. As idades do crescimento na fé

A coexistência de singularidade individual e inscrição na colectividade não vale apenas para a fase infantil da formação cristã. É essencial em todo o itinerário da estruturação crente. Podemos aplicar à formação especificamente cristã as etapas do crescimento humano em geral. Assim, a vivência da fé passa por uma infância, uma adolescência e um estado adulto.

Cada etapa da maturação na fé corresponde a uma necessidade fundamental do indivíduo. Requer, pois, uma tarefa específica⁵. Exige uma determinada conjugação entre singularidade individual e inscrição no colectivo. Assim, na fase infantil da formação cristã, evidencia-se o elemento institucional da fé. Estando a singularidade crente nos primórdios da sua construção, é fundamental que o ambiente colectivo incuta ideias e atitudes em quem se pretende formar. Predomina o fluxo que vai do colectivo ao individual, sem deixar de prestar atenção às condições de assimilação dos diversos aspectos da fé cristã. Já na fase adolescente, evidencia-se o elemento crítico da fé. É essencialmente o tempo de o novo crente reivindicar o direito a afirmar-se no universo colectivo em que se inscreve. Predomina a interrogação e o protesto. Aumenta um fluxo que vai do individual ao colectivo. O crescimento na fé prossegue através do diálogo problemático e mesmo conflituoso entre esses dois domínios. É preciso que a comunidade eclesial não cesse de estar presente ao novo crente. Este procura afirmar-se na sua singularidade, através do jogo do espelho com a realidade cristã exterior que se lhe depara. Finalmente, na fase adulta, evidencia-se o elemento místico da fé. É o tempo de atenuar a conflituosidade entre o individual e o colectivo, procurando crescer no equilíbrio entre ambos. O adulto na fé percebe que a realidade eclesial e a existência crente comportam tensões de vária ordem: liberdade e obediência, tradição e inovação, interioridade e tradução exterior, corrente vital e instituição. Aprende-se a conviver com elas, à medida que se afiguram constitutivas da realidade cristã e eclesial. Deixam de ser encaradas como contradições; podem ser percebidas até como impulsionadoras da existência crente. Consegue-se não desesperar com o desnível entre o ideal e o real, o sonho e a concretização. Percebe-se que ele resulta naturalmente da incorporação da dinâmica divina na carne da humanidade e da história. Na etapa adulta da fé, prossegue a reivindicação

⁵ GERARD W. HUGHES – *O Deus das surpresas*, trad. Joaquim Abranches e Alfredo Dinis, Braga, Editorial A.O., 1992, pp. 22-23.

da singularidade individual face ao universo colectivo cristão. Mas, no fluxo que vai do individual ao colectivo, o questionamento é agora equilibrado com a aceitação. Ambos são integrados numa forma com que se pode viver. O elemento místico da fé, próprio da fase adulta, vai além do conflito entre as exigências do individual e as ofertas do colectivo; opera a um nível mais profundo. Percebe aquele patamar que une os pólos das diversas tensões inerentes à vida cristã e eclesial.

Em todo este itinerário da formação cristã do ser humano, importa estar atento a dois perigos. O primeiro consiste em ficar preso numa fase do crescimento, não podendo avançar para a seguinte. Tal acontece quando uma fórmula de conjugação entre o individual e o colectivo cristaliza, não conseguindo estes dois domínios posicionarem-se mutuamente numa nova maneira. O segundo perigo é não desempenhar devidamente a tarefa específica numa etapa, impedindo que esta sirva de preparação para o que se espera da seguinte. Se essa tarefa não ficar inscrita na estrutura do novo crente, não poderá operar como convém no curso posterior do crescimento na fé. De facto, a fase adulta da existência crente implica a integração dos elementos institucional, crítico e místico da fé. Tal só é possível se as fases anteriores tiverem cumprido a sua função.

Re-situar a pedagogia cristã

1. Mergulho num banho de significados

A formação cristã era tradicionalmente concebida como transmissão de conteúdos. Seguia, de alguma forma, a lógica da memorização da tabuada aritmética, outrora praticada na escola primária. Com efeito, garantindo na infância a mecanização mental dum conjunto de operações elementares, poder-se-ia ser célere na execução de operações mais complexas na vida posterior. Este princípio revela-se eficaz, na medida em que se tenha de responder a desafios que obriguem a recorrer às operações simples já memorizadas. Usar estas com regularidade, para executar outras mais complexas, significa mantê-las vivas no arquivo da mente humana. O recurso assíduo a elas não permite que se afastem da primeira fila da memória individual. Contudo, este princípio tem hoje dificuldade de aplicação. Generaliza-se o recurso às máquinas calculadoras, para efectuar mesmo as operações de aritmética elementar. Estas dificilmente permanecem na memória individual, dado o declínio do esforço cerebral de cálculo.

Transponhamos agora para a formação cristã da criança esta pedagogia tradicional da aritmética. A catequese, reduzida aos conteúdos da fé, pretendia servir de base à execução duma série de práticas ao longo da vida. Subentendia-se uma atmosfera social que não criasse problemas à vivência individual da fé. A realidade cristã era tida como evidente. Assumia-se, além disso, o cumprimento automático dos rituais da fé, tanto em matéria de vida sacramental como no domínio da piedade popular. O sentido da identidade cristã assentava muito na execução de práticas aprendidas, duma vez por todas, na infância. Mantendo-se a regularidade dessa execução, assegurava-se a memória permanente dos conteúdos necessários para tal.

Ora, os tempos actuais são diferentes. Com o pluralismo radical em que vivemos, a fé cristã vê a sua plausibilidade social posta em questão. O cristianismo torna-se uma realidade minoritária no tecido humano da sociedade. A vivência individual da fé sofre o impacto de formas de pensar oriundas do ambiente social, não necessariamente crente, em que se insere. É certamente confrontada com questões que as mentalidades exteriores lhe dirigem. Num contexto destes, o sentido de identidade cristã não se pode reduzir a fórmulas e práticas. Se assim for, ficará vulnerável à erosão provocada por factores ambientais que não a aprovam. Terá um dos destinos indesejados que vem indicado numa parábola dos Evangelhos. Acontecer-lhe-á como à semente que, por ter caído à beira do caminho, não pôde penetrar mais fundo na terra e acabou comida pelas aves⁶. Quando a formação cristã não apanha verdadeiramente o coração humano, concretamente o da criança, facilmente se evapora. O sentido de identidade cristã tem de alcançar o íntimo do crente, de modo a implicá-lo como um todo. Se antes se baseava sobretudo na expressão exterior da fé, hoje deve apostar na interioridade donde brota tal expressão. A formação cristã da criança tem de adoptar uma abordagem integral da mesma. Não lhe pode comunicar apenas conteúdos; deve transmitir-lhe todo um modo de existência.

De facto, a formação cristã precisa de ser vista como uma operação mais vasta e profunda que o simples acto de ensinar. Deve ser encarada como uma iniciação, procurando fazer entrar num universo existencial. Isto implica um salto qualitativo na pedagogia da fé, que pode esbarrar com hábitos formativos difíceis de alterar. Tem-se, muitas vezes, a impressão de que «na cultura ocidental contemporânea, sabe-se ensinar, educar, conduzir

⁶ *Mt* 13, 4.19.

uma aprendizagem, mas não se sabe iniciar»⁷. A formação cristã da criança é muito mais do que transmitir um saber e um saber-fazer; é todo um esforço de ajudar a ser. A iniciação cristã procura apanhar a criança exactamente na situação em que se encontra. Quer pô-la em movimento, fazê-la entrar numa experiência de vida. Mas não lhe faz violência, respeitando o seu ritmo de assimilação. A iniciação não é um momento, nem sequer uma sucessão de momentos desconexos; é todo um itinerário. Dá-se à criança um banho de significados que fazem parte do património eclesial da fé. Ela é posta em contacto com um conjunto de figuras – objectos, imagens, frases, gestos, ritos, comportamentos – cuja interpretação vai aprendendo ao seu próprio ritmo⁸. A formação cristã deve adoptar uma perspectiva integral; tem de introduzir um todo dentro doutro todo. O primeiro é a pessoa na sua condição concreta; o segundo é o universo existencial que o cristianismo representa. Deste modo, criam-se as condições para que a criança venha a abraçar voluntariamente a fé cristã, num dado momento da sua vida. Quando os formadores se empenham em comunicar tudo o que são como crentes, prepararam o terreno para uma possível decisão dos próprios formandos.

2. Experiência antes do discurso

Ao dar à criança o banho de significados do universo cristão, pretende-se que estes fiquem registados no seu ser como memória operativa na vida futura. Aliás, a concepção da catequese como iniciação a todo um modo de existência deve-se ao melhor conhecimento de como se promove a aquisição de competências duradoiras. Sabemos que o ser humano se manifesta nas múltiplas relações com a realidade que se lhe apresenta, através daquilo a que se chama 'expressão'. Mas convém não esquecer que esta é apenas a exteriorização duma espessura de ser subjacente. A formação cristã tradicional agia, em boa medida, como se o ser humano fosse apenas expressão. A iniciação, que se pretende implementar actualmente, tem consciência de que o nível expressivo brota dum outro bastante mais espesso. Para usar um vocabulário técnico sugestivo, pode chamar-se àquele 'palavra' e a este 'corpo' ou 'carne'. Assim, o ser humano vai exprimindo, verbalmente ou não, aquilo que absorve corporalmente. O impacto da realidade

⁷ DENIS VILLEPELET - «Catéchèse et crise de la transmission», in HENRI-JEROME GAGEY, DENIS VILLEPELET (dir.) - *Sur la proposition de la foi*, Paris, Les Éditions de l'Atelier / Les Éditions Ouvrières, 1999, p. 87.

⁸ *Ibidem*, pp. 87-88.

exterior que se lhe apresenta deixa marcas na carne do seu ser. É precisamente nestas marcas prévias à expressão que a iniciação cristã deve apostar. Convém que os elementos significativos da tradição cristã fiquem inscritos na carne da criança. Tem-se mais garantia de que ela não venha a esquecer aquilo que recebeu. Uma vez que o ser humano é um corpo falante, ele está sempre pronto a dizer o que nele ficou efectivamente retido⁹. Compreende-se que a iniciação cristã procure trabalhar a um nível mais profundo do que o simples dizer da fé. Pretende entrar na interioridade afectiva do ser humano, de modo a que o 'pré-dizer' da fé fique gravado na sua carne.

A nova pedagogia da fé insiste muito sobre a experiência. Não quer comunicar um conteúdo discursivo que se mostre desligado daquilo que faz a realidade humana numa pessoa. Procura evitar o divórcio entre o que lhe é oferecido e aquilo que constitui a corrente da sua vida. Pretende operar no elo que une a experiência e a linguagem, ou seja, no fluxo que vai continuamente da pré-palavra à palavra¹⁰. A iniciação cristã da criança procura que os elementos significativos da fé passem a integrar o mundo da sua própria experiência. Espera, ao mesmo tempo, que ela venha a exprimir a fé na primeira pessoa. Não basta dar palavras a memorizar. É preciso uma estruturação integral da criança, de modo a que nasça verdadeiramente para a fé. A formação cristã tradicional procurava a simples reprodução da palavra da fé que era transmitida. Limitava-se a passar o discurso de uns para os outros. Mostrava dois defeitos relacionados entre si: rapidez e impessoalidade. O primeiro vinha de não reconhecer que a assimilação existencial de novos dados requer um 'tempo humano'. Porque a fé cristã é um modo de existência, não basta a sua captação intelectual. O segundo defeito consistia em não perceber que as pronúncias da fé, que se querem instaurar, trazem consigo a tonalidade pessoal donde procedem. Ora, a iniciação cristã tem em conta a necessária mediação corporal entre a palavra que se faz chegar à pessoa e a palavra que esta vem a pronunciar posteriormente. Ambas são palavra da fé, mas a segunda não é pura cópia da primeira. Entre uma e outra deve haver o silêncio da imersão corporal,

⁹ Jacques Audinet, «Coordonnées du christianisme», in Pierre-Marie Beaude, Jacques Fantino (dir.), *Le christianisme dans la société. Actes du colloque international de Metz (mai 1995)*, Paris, Les Éditions du Cerf / Université de Metz / Les Presses de l'Université Laval, 1998, pp. 24-25.

¹⁰ *Ibidem*, pp. 25-26.

que requer tempo e implica a pessoa na sua singularidade. Esta imersão significa a morte da semente lançada, para que nasça uma nova planta. A expressão da fé na primeira pessoa é o fruto resultante deste processo. Não se passa directamente de fruto a fruto, quando se trata de transmitir a fé cristã duma geração para outra. O primeiro fruto deve desaparecer no terreno onde surgirá a raiz que dá origem ao segundo. É um terreno simultaneamente de desaparecimento e aparecimento: as realidades da fé transmitidas devem enterrar-se no corpo do potencial crente, de modo a aí germinarem com um novo rosto pessoal. O dizer da fé, que integra o processo iniciático, deve desembocar no silêncio da gestação experiencial, para que deste brote depois um novo dizer da fé. A formação cristã vê-se obrigada a pôr uma experiência em linguagem, mas o que primeiramente lhe interessa é aquela. Na iniciação diz-se uma experiência, com o intuito de produzir uma experiência que se diz.

Convém não esquecer o papel dos textos de catecismo na formação cristã da criança. Trata-se dum elemento discursivo introduzido num processo que se quer de experiência. Percebe-se claramente que esses textos não são mais do que instrumentais. Mas também se intui o perigo duma formação cristã que os desvalorize. Embora se procure transmitir um modo de existência, que é bastante mais amplo que o elemento discursivo, este funciona como âncora que ajuda a tarefa formativa a alcançar o seu objectivo. Os textos de catecismo constituem um ponto de referência que dá robustez à iniciação na existência crente. O conteúdo doutrinal do universo cristão aparece neles condensado, para ser acessível a todos os que se inscrevem, ou venham a inscrever-se, nesse universo. Iniciar outros na fé cristã é um acto de tradição; tornar-se crente é-o igualmente. Então, convém que o processo formativo esteja perfeitamente situado na corrente dessa tradição. Tal é assegurado pelos textos de catecismo, sem retirar fluidez à inscrição corporal dos elementos significativos do universo cristão. A construção da experiência orienta-se segundo os dados fundamentais desse universo. Por sua vez, estes não devem remeter para si mesmos. Enquanto pontos de doutrina elaborada, têm que aludir àquela vida que subjaz à sua produção. O texto existe para servir o espírito. Tem por função controlar a gravação da fé no corpo do novo crente, assim como a expressão que daí advier. Mas não pode abafar, nem uma, nem outra; deve deixá-las ser¹¹. Assim, a formação da criança na fé deve conjugar duas espessuras do cristianismo: a textual e

¹¹ *Ibidem*, pp. 27-28.

a corporal. A primeira tem de remeter continuamente para a segunda, ao mesmo tempo que esta procura não a perder de vista.

3. O movimento de acesso à palavra

Depois de procurar que a fé cristã fique gravada no corpo da criança, importa perceber como esta a vai pronunciar. É natural que a fé se apresente pouco articulada nos seus primórdios. Ainda não atingiu o ponto da expressão verbal coesa. Podem verificar-se na criança sinais como um olhar, um estar, um relacionar-se, um executar. É possível percebê-los como habitados pela seiva experiencial que brota do corpo. Falam daquilo que a criança começa a ser. A variedade desses sinais deve-se ao facto de traduzirem uma existência em movimento. O que é estático mais facilmente se exprime numa linguagem coesa. Mas a expressão duma realidade que se move tem de ser fluida, espontânea; precisa de apresentar tons variados. A experiência de acesso à fé cristã faz-se de múltiplos acontecimentos e também movimentos lentos. Trata-se duma cadeia de experiências, que tendem a formar o tecido duma só experiência. Há, aqui, uma morfologia que evidencia sucessão e unidade, encadeamento e aglomeração. As múltiplas experiências do acesso à fé vão constituindo um só tecido experiencial com personalidade própria. Não admira, pois, que surjam múltiplos dizeres da fé com tendência a formar um único dizer da mesma. Para quem orienta o processo de iniciação cristã, importa ir estabelecendo a relação entre as várias formas de expressão da fé que o novo crente evidencia. Convém perceber em que medida traduzem um mesmo movimento de experiência. É de esperar que tenham algo em comum: «dizer aquilo que, na travessia das nossas múltiplas experiências, sugere um caminho»¹².

À medida que a criança desenvolve a expressão da sua fé, convém ajudá-la a manter esta unida à experiência donde brota. O processo de gravação corporal das realidades da fé é para continuar ao longo da vida. O mesmo se diga da enunciação da fé a partir dessa inscrição corporal. Deve manter-se um fluxo contínuo entre a experiência da fé e a palavra que a manifesta. A primeira é a fonte da vitalidade da segunda; por conseguinte, é a sua razão de ser. A palavra ajuda a experiência a passar de pessoa a pessoa. Permite-lhe constituir-se em tradição cristã. É claro que se a palavra se

¹² Étienne Grieu, *Transmettre la Parole. Des jeunes au carrefour du vivre ensemble et de la foi*, Paris, Les Éditions de l'Atelier / Les Éditions Ouvrières, 1998, p. 121.

desvincular da experiência da fé, seca e deixa de cumprir a sua função. Perde a sua autenticidade por não dar testemunho daquilo que afirma. A enunciação da fé na primeira pessoa tem de ser evolutiva, na medida em que acompanha o movimento da experiência donde brota. A vida do crente é itinerário simultaneamente de experiência e de discurso¹³. Este último nunca exprimirá inteiramente o caudal da vida que relata. Mas não deve cessar de procurar fazê-lo. Compete à palavra remeter para aquilo que a fé cristã é de facto: uma experiência com ânsia de se dizer. Não se pense, contudo, que só a palavra da fé é que é devedora da experiência donde brota; o inverso também é verdade. Sem a articulação que a palavra lhe confere, a experiência ficaria desorganizada e talvez irreconhecível. O código linguístico não permite apenas à experiência dar-se a conhecer. Atribui-lhe também o nome; identifica-a. É através desse código que o sujeito da fé pode lidar com a sua própria experiência. Além disso, esta pode entrar na partilha dos testemunhos que o 'nós' eclesial estabelece no seu seio.

Alimentar, desde cedo, a ligação íntima entre experiência e palavra na dinâmica da fé ajuda a evitar uma esquizofrenia na personalidade crente. Está em causa não só o crescimento individual na fé, mas também a qualidade da inserção eclesial. Convém que a criança aprenda a expor-se diante doutros crentes, que adoptam igual atitude em relação a si. É bom que veja no testemunho deles alimento para a sua própria experiência de fé. Terá de perceber, a dada altura, que deve contribuir para que a experiência deles também cresça. É assim que a criança ganha uma identidade crente face aos demais. Aprende a ocupar o seu lugar na comunidade eclesial concreta a que pertence.

Não se deve esquecer que a iniciação da criança na fé cristã é apenas o início duma caminhada crente. Esta dependerá bastante da forma como aquela é conduzida. É banal afirmar que o jovem e o adulto traz consigo o que recebeu na infância. Mas importa ter presente o mecanismo do encadeamento experiencial numa existência crente. O ser humano é já um 'mundo de experiência' cada vez que lida com a realidade que se lhe depara. Traz consigo o aglomerado das experiências passadas, que foi entretanto adquirindo uma personalidade própria. Assim, cada encontro com a realidade, designadamente da fé cristã, vai ser vivido à luz da grelha experiencial que

¹³ *Ibidem*, pp. 132-133.

já constitui o sujeito crente. É um momento de leitura do exterior, diálogo interior e finalmente integração da nova realidade. Esta integração pode ser pacífica ou conflituosa. É possível que a nova experiência seja condizente com o universo experiencial de que o sujeito crente é portador. Mas não se pode excluir que seja chocante, ao ponto de questionar seriamente esse universo tal como está montado. De qualquer forma, o novo dado há-de passar a fazer parte deste. Vai ter que haver um reajustamento das componentes que já o integram. A reconstrução do universo experiencial do sujeito crente tem a ver precisamente com a modificação dos elos entre elas. Compreende-se, então, que o crente vá sendo transformado, à medida que passa por novas situações de peso significativo. Aquilo que ele vai sendo é fruto do que acontece no presente e do que já sucedeu no passado. Mas resulta também do diálogo, suave ou atribulado, entre estes dois elementos¹⁴. O sujeito crente está, pois, sempre em estruturação. É um caminho no qual não deixa de contar aquilo que experimentou no tempo da iniciação na fé.

¹⁴ Edward Schillebeeckx, *L'histoire des hommes, récit de Dieu*, trad. Hélène Cornelis-Gevaert, Paris, Les Éditions du Cerf, 1992, pp. 45-47.

Estudios

Uma pedagogia prática para a catequese com crianças e adolescentes

LUC AERENS (*)

I – A prática de uma catequese participativa

A pedagogia participativa é um conceito e uma prática que, actualmente, são sempre utilizados nas diversas estratégias de aprendizagem. Na catequese da infância, igualmente. Esta pedagogia fundamenta-se sobre o facto, cientificamente, bem provado em psico-pedagogia, que aquele que participa activamente numa realização sente-se mais implicado nesta do que outro que a vive como uma imposição. Mas também, por esse facto, aquilo que realiza marca também a sua memória, a sua aprendizagem dos saberes (conhecimentos) e dos saber-fazer (competências), as suas capacidades de compreensão, a sua qualidade de vida comunitária, etc.

A catequese integra a pedagogia participativa a partir de uma dupla base fundamental:

1ª Uma missão: o anúncio da boa nova

Cristo envia todos os cristãos, pelo seu baptismo, a anunciar a Boa Nova da Salvação. Deus é amor! Todo o homem, toda a mulher, toda a criança é amado de Deus e de um modo incondicional.

Esta missão deve efectuar-se em todas as nações. Isto quer dizer que a Boa Nova se dirige a todas as culturas, a todas as pessoas, quaisquer que sejam a sua idade, o seu estilo de vida, a composição da sua família, ...

(*) Casado, é diácono permanente e docente de pedagogia da religião no Instituto Superior de Catequese *Lumen Vitae* e no Instituto Superior de Pedagogia, ambos em Bruxelas. Conferências apresentadas no Curso Livre "Espiritualidade da criança" da Faculdade de Teologia da Universidade Católica Portuguesa, em 2006, acompanhado da sua mulher, Bernardette Aerens.

Esta missão, recebida de Cristo, é igualmente a de cada grupo cristão. No entanto, hoje, ela deve inculturar-se em realidades de crianças e de jovens, com as suas linguagens e os seus ritmos.

2ª As crianças são capazes de animar as outras crianças

Que os adultos cristão sejam responsáveis do anúncio da Boa Nova às crianças de que são responsáveis, parece normal desde sempre. Esses adultos são os pais, e mais alargadamente, a família, os professores, os animadores de movimentos cristãos de jovens, os padres, os diáconos, os agentes pastorais, os catequistas... que se ocupam dos grupos de crianças e de jovens.

Mas a segunda intuição da pedagogia participativa na catequese considera que, para além dos adultos, as crianças podem animar as outras crianças. Os jovens podem animar os jovens. Todos eles podem, verdadeiramente, ser corresponsáveis da missão. Eles são, provavelmente, os melhores colocados para falar a linguagem dos seus amigos e companheiros, para lhes sentir o ritmo, a maneira, os projectos que mais lhes convêm.

Nas actividades ordinárias e permanentes

É, principalmente, nas actividades normais, quotidianas, ordinárias e naturais de iniciação e de aprendizagem religiosa que as crianças e os jovens devem ser chamados à participação e à responsabilidade.

A catequese vai fornecer os meios metodológicos que lhes permitam **estruturar o grupo**, por um lado, permitindo aos membros do grupo a participação em permanência na missão de fazer progredir as aprendizagens religiosas e o despertar para a fé cristã.

Confiar missões aos membros dos grupos

1. Trata-se, para o animador, de **confiar missões** aos membros do seu grupo. Estas missões são serviços comunitários.
2. Estes, poderão, deste modo, exercê-las durante um tempo definido.
3. Exercendo as suas missões, os membros do grupo vão descobrir diversos domínios que fazem parte das suas aprendizagens religiosas. Pois, continuando a exercê-las, vão aprofundá-las progressivamente, alargar o

campo dos seus conhecimentos e das suas competências, próprias destes diferentes domínios.

4. Simultaneamente, o conjunto do grupo será servido e enriquecido por aquilo que estas diferentes missões vão fornecer, construir, permitir, ...
5. A sua progressão aumentará ainda na medida em que as avaliações das suas missões serão, regularmente, feitas e bem levadas a cabo pelo animador, em co-responsabilidade com todas as crianças do grupo.
6. No final do período, durante o qual as crianças exerceram a sua missão, uma avaliação global é levada a cabo e os necessários aperfeiçoamentos são programados.
7. A partir destes conselhos e, portanto, da experiência de todos como responsáveis das missões ou como utilizadores, as missões são confiadas a outros membros do grupo que podem, agora, vivê-las e desenvolvê-las para enriquecer as suas próprias aprendizagens e servir o grupo.

Retomo estes sete pontos aqui invocados para os estudar mais em detalhe:

1. As missões confiadas aos membros do grupo

As necessidades da vida do grupo

O animador encarregue do despertar e da animação religiosa deve começar por estudar a maneira como funciona para que o seu grupo:

- a) Descubra os conhecimentos e as competências de que necessitam para progredir,
- b) Forme uma comunidade em que é agradável viver, com relações satisfatórias.

Estes são os dois tipos de necessidades da vida do seu grupo. Relativamente a cada um, o animador vai interrogar-se sobre o modo como os membros do grupo poderão, eles próprios, colaborar no seu sucesso pessoal e no do grupo.

Terá, assim, identificado as **necessidades de aprendizagem e de iniciação** do grupo (parâmetro 1) e as missões que podem ser confiadas aos seus membros, no sentido de ir ao encontro das suas necessidades (parâmetro 2).

As possibilidades psicopedagógicas das crianças e dos adolescentes

Um novo parâmetro vai, então, entrar em linha de conta. Trata-se do desenvolvimento psicopedagógico das crianças (parâmetro 3). De facto, as crianças não podem utilizar certas competências senão a partir de um determinado momento do seu próprio desenvolvimento sócio-cognitivo.

Por exemplo, as crianças com menos de oito anos (em média), não podem trabalhar utilmente recorrendo a representações abstractas do tempo (linha do tempo, calendário litúrgico, ...) e do espaço (mapas de geografia, planos de acesso, ...).

Certas missões confiadas às crianças e aos jovens (como a gestão de mapas bíblicos, da linha do tempo litúrgico e da história da Igreja, ...) não serão propostas senão a partir dos oito-nove anos.

2. A duração das missões propostas

Um tempo de apropriação

Quando se confia uma missão-participação aos membros de um grupo, é preciso permitir-lhe a apropriação dos elementos que a compõem. É necessário, antes de mais, que compreendam (pelo menos, minimamente) aquilo que se espera deles e, depois, que possam **passar à prática**.

Não é logo, desde a primeira vez, que os membros do grupo vão ser, inteiramente, bem sucedidos na sua tarefa. Devem experimentar e, se se enganam ou não cumprem totalmente a tarefa, devem ser eles próprios a avaliar, com a ajuda dos outros elementos, como e porquê cometeram os erros que cometeram. Depois, tentarão remediá-los.

Por outro lado, acontece, frequentemente, no momento do lançamento deste método, que as crianças, muito rapidamente, não pensem mais na sua tarefa por não estarem habituados a ser, verdadeiramente, responsáveis por um elemento da vida no grupo. Eles esquecem-no. O animador deve, então, e logo desde o início do projecto, consagrar, sistematicamente, algum tempo à realização dessas tarefas.

As variações de tempo em função da idade e das frequências

Durante quanto tempo uma criança ou um adolescente deve encarregar-se de uma mesma missão? A resposta teórica ideal é: por um lado, terem suficiente tempo para que possam apropriar-se, convenientemente, do serviço pedido, para que dominem as etapas de preparação, de acção e de avaliação

a desenvolver; mas, por outro lado, não demasiado tempo de modo que **não se cansem** do serviço que lhes é pedido.

Ora, os ritmos de apropriação e de fadiga, face a um serviço que é pedido, dependem muito da idade das crianças e dos jovens. A experiência mostra que não é muito interessante para uma criança de uma idade correspondente ao final do Jardim-de-infância ou de início da escolaridade básica exceder uma quinzena de dias antes de se lhe confiar uma nova missão. Por outro lado, os mais velhos podem, facilmente, exercer um mesmo serviço durante um mês e, até, um trimestre.

A ideia subjacente é a de que é interessante para os membros do grupo poderem, num ano pastoral, explorar diversos serviços e, ao longo de vários anos, terão experimentado o conjunto dos serviços propostos no programa de missão-participação.

Tabela de frequência das mudanças de missão

Podemos propor o quadro seguinte para determinar a duração das missões-participações confiadas às crianças e aos jovens e a sua mudança de frequência:

Idade das crianças	4 a 7 anos	7 a 10 anos	11 anos e mais
Ritmo das mudanças	Cada semana; Progressivamente, cada quinzena	Cada mês	Cada trimestre

3. A descoberta e a prática das aprendizagens

Cada missão-participação confiada aos membros do grupo corresponde a um dos domínios das aprendizagens religiosas. É necessário que seja bem claro para o animador, que o método não adiciona mais elementos ao programa de trabalho que já se possui. Pelo contrário, este método permite vivê-las, permite colocar em acção as aprendizagens com uma participação entusiástica dos membros do grupo.

Dois exemplos de funcionamento

Tomemos dois exemplos, um para crianças mais jovens (4 a 7 anos) e outro para mais velhas (9 a 12 anos), de modo a mostrarmos o funcionamento do método.

A missão das marionetas do Evangelho

De cada vez que um relato bíblico é abordado nas aulas de religião, as crianças que têm a responsabilidade da missão «marionetas» criam o ou os personagens que aparecem no texto.

Realizam as marionetas segundo uma técnica que ficou definida antecipadamente. Por exemplo: o cartão de um rolo de papel higiênico é decorado de acordo com a personagem e é-lhe acrescentada uma cabeça que corresponde aquilo que a personagem vive nas Escrituras.

Assim, progressivamente, ao longo dos textos estudados, os responsáveis tornam-se gestores de toda uma colecção de personagens bíblicas: Jesus, os discípulos, Maria, Lázaro, João Baptista, ...

Este primeiro exemplo indica que as crianças podem reencontrar as personagens da sua colecção de marionetas bíblicas. Elas podem reutilizá-las para «montar a cena» do relato, para actuar com elas no momento em que o animador vai pedir-lhes para o re-exprimir. A sua memória também é estimulada. As marionetas são criadas em inteligência e compreensão com o que o texto bíblico diz. As personagens podem, também, evoluir.

Por exemplo, Maria, que está feliz na Natividade, sê-lo-á menos aos pés da cruz.

Simão Pedro terá várias faces: por vezes colérico, por vezes respeitador...

Jesus será inicialmente um bebé, depois uma criança, depois um adulto. No momento da ressurreição, será substituído por uma lamparina acesa.

A missão das cartas geográficas

Os responsáveis desta missão possuem cartas murais (um mapa da Palestina no tempo de Jesus, um mapa mundo, uma carta do Crescente Fértil, por exemplo).

De cada vez que um texto bíblico, que um relato testemunhal da vida da Igreja, ou outro, cita um lugar geográfico, os responsáveis são chamados a procurar o local num Atlas e a apontá-lo na carta geográfica que convém.

O trabalho de cada um e a memória colectiva através dos responsáveis de missão

Este segundo exemplo permite ilustrar como não são apenas os responsáveis da missão que devem realizar o trabalho de pesquisa. E, portanto, não são apenas eles que desenvolvem as competências relativas

a esta aprendizagem. O animador pede, com efeito, a todos os membros do grupo que efectuem a pesquisa sobre o local geográfico citado e que o indiquem, no seu caderno de trabalho, sobre o mapa correspondente.

Mas, os responsáveis da missão «cartas geográficas» devem, para além da pesquisa no seu caderno de trabalho (como todos os outros membros do grupo), marcar o local geográfico num **colectivo grande mapa de parede** que será utilizado pelo conjunto do grupo e que ficará disponível em permanência.

O conjunto das aprendizagens e o conjunto dos membros do grupo

O ideal seria (e é, muitas vezes, possível) que cada membro do grupo possa exercer uma missão-participação. E que o conjunto das grandes aprendizagens religiosas (bíblia, despertar da fé, vida da Igreja e moral cristã) sejam cobertas por estas diversas missões.

4. Serviço e enraizamento

Missões de serviço

Cada missão será apresentada, será compreendida, como um serviço a oferecer ao conjunto do grupo. **Os membros dos grupos vão descobrir que um «missionário», no seguimento de Cristo, é um servidor.** O objectivo desta missão-participação não é a de ganhar pontos ou ser felicitado em público. O objectivo é o de colocar ao serviço do grupo aquilo que lhe pode permitir fazer uma memória de descobertas já efectuadas, de ter instrumentos para visualizar (cartas geográficas, marionetas, linhas do tempo, ...), para celebrar (cantinho religioso, caderno de cânticos, recolha de orações, ...), etc.

Este sentido do serviço, mais do que ensinar a compreender e a unir a pessoa à acção do Cristo, é igualmente uma bela aprendizagem humanista. Trata-se de aprender a colocar-se à disposição do outro com as suas competências, procurando, unicamente, a qualidade do serviço oferecido.

Pedagogia activa e participativa

Por outro lado, como se tem vindo a indicar, cada grupo terá, através deste método, instrumentos permanentes para as suas descobertas religiosas e pastorais. Uma participação activa será assim optimizada e as aprendizagens e iniciações serão ainda mais dinâmicas. Os membros do

grupo, pelo facto de activarem, regularmente, as competências requeridas pelas suas missões, tornar-se-ão cada vez mais competentes.

5. As avaliações parciais

Instrumento indispensável de progressão

É certo que a progressão das competências não se pode dar senão sob duas condições:

Por um lado, e temos vindo a sublinhá-lo, é necessário que os membros do grupo **praticuem, regularmente, uma competência** para que possam, progressivamente, fazê-la desenvolver-se em si, para evidenciarem domínio dessa competência (os pedagogos designam-no como «construir-se uma competência»).

Mas, por outro lado, é absolutamente necessário que o animador possa assinalar regularmente, aos membros do grupo, se aquilo que estes fazem é apropriado ou se tal elemento do seu trabalho deve ser modificado.

Avaliação formativa

É útil para os membros do grupo que, durante o trabalho, o animador possa (e deve) estar atento aos processos e que permita a todos descobrir (autoavaliação, é claro) se eles se ocuparam de efectuar, correctamente, a tarefa ou se há elementos a modificar.

Este procedimento de avaliação, durante o trabalho, não terá outro objectivo que o de ensinar progressivamente a cada um a desempenhar a sua missão com domínio da competência activada. A este processo chama-se avaliação formativa. Notar-se-à que o termo é «autoavaliação», uma vez que o aprendiz deve ser especificamente associado à avaliação daquilo que acabou de descobrir e de realizar. É ele que deve «construir-se» a sua competência, é ele que deve aprender, é ele que deve sentir se está no bom ou no mau caminho, e saber porquê. Todas as observações do animador devem ser feitas neste sentido.

Avaliação sumativa

Quando o trabalho estiver terminado, o animador vai, então, propor aos elementos do grupo que o produziram uma tentativa para avaliarem se aquilo que realizaram corresponde bem à missão que lhes estava confiada. Isto subentende que as instruções (o caderno de encargos de cada missão) tenham sido muito claramente precisadas. De seguida, o animador vai pedir

ao grupo, no seu conjunto, uma avaliação do trabalho realizado. Apercebemo-nos, aqui, que a avaliação sumativa considera mais o resultado do trabalho, a soma das diversas tentativas realizadas pelos responsáveis da missão.

É claro que o animador continua a ser o mestre-de-cerimónias do jogo, é ele que conduz o conjunto dos processos de avaliação, mesmo quando torna estes processos muito participados. É ele que garante, também, o carácter humanista e empático da avaliação. Uma avaliação não serve para humilhar alguém mas, pelo contrário, serve para verificar se os elementos do caderno de encargos foram respeitados e, no caso de uma negativa total ou parcial do cumprimento da missão, serve para propor os elementos de remediação, de melhoria, de progressão.

Cada avaliação de grupo será, igualmente, uma aprendizagem da competência avaliada e também da capacidade relacional, ao avaliar sem animosidade nem humilhação para ninguém.

Frequência das avaliações

É importante que se compreenda bem que **as avaliações formativas são permanentes.**

No entanto, as avaliações sumativas devem ser regulares, para que os membros do grupo possam, verdadeiramente, sentir que progridem em função dos conselhos de remediação que eles próprios descobrem ou que lhes são prodigados pelos outros membros do grupo ou pelo animador.

Por exemplo, se uma missão-participação dura um mês, antes de receberem uma nova missão, é importante que se faça uma curta avaliação sumativa cada semana ou, no máximo, a cada quinzena.

6. A avaliação global

No final de cada período

Ainda assim, uma avaliação sumativa global será efectuada no final de cada período ao longo do qual a missão foi efectuada. E, evidentemente, diz respeito a todos os membros do grupo, pois estes também serão chamados, mais tarde ou mais cedo, a ser responsáveis por essa missão.

A experiência mostra que é necessário vigiar para que as avaliações sumativas (parciais ou globais) não sejam demasiado longas e detalhadas. Elas tornar-se-iam, desse modo, demasiado aborrecidas e tomariam tanto tempo que o animador se arriscaria a propor apenas uma no final do período seguinte.

No final do ano

No final de cada ano escolar uma avaliação global mais detalhada pode ser encarada. O animador velará para que seja suficientemente prazenteira, lúdica, positiva.

Por exemplo: pode-se entregar um certificado de competência ou uma medalha de missão. Ou pode-se agradecer, calorosamente, a todos os que exerceram missões e partilhar com o grupo um bolo. Pode-se, ainda, tirar à sorte (com cartões ou com uma tómbola contendo as diversas missões) aquela que será avaliada em primeiro lugar, em segundo, ...

Introdução, cada ano, das novas missões-participação

Os membros de cada grupo, no ano seguinte, reencontrarão com prazer as missões-participações a realizar e descobrirão algumas novas. De facto, é importante que, cada ano haja **novas missões**. As crianças e os jovens, como os adultos, sentir-se-ão em progressão.

7. A mudança de missões

Se é possível, todos devem ser implicados

Para que a organização do grupo funcione bem, (que todos estejam ocupados ao mesmo tempo), o ideal é que cada membro do grupo receba uma missão e que esta cubra a mesma duração que as restantes. De tal modo que, no momento da finalização dos trabalhos e das avaliações sumativas (globais ou parciais), no final de cada período, todos estejam activos e simultaneamente implicados.

Lembramos que o ideal é que cada um possa vir a experimentar e viver todo o conjunto de missões. Se não há um número suficiente de missões adequadas para as aprendizagens religiosas e as iniciações, podem-se desenvolver para o grupo missões que não sejam especificamente religiosas.

Trabalho em equipa

Durante a maior parte do tempo, diversos membros do grupo partilharão a mesma missão. Eles trabalharão em equipa. É necessário, por isso, que animador vele para que determinados membros do grupo não monopolizem todo o trabalho da equipa, enquanto que outros não farão praticamente nada. Esta perspectiva das coisas deve, igualmente, fazer parte das avaliações, tanto formativas (ao longo do trabalho, da animação) como sumativas.

Também se poderá considerar a possibilidade de cada equipa escolher (entre os membros encarregues da missão) um responsável. Este deve velar por quatro dimensões do trabalho:

1. Que o caderno de encargos da missão seja aplicado da melhor forma possível;
2. Que todos os membros do grupo sejam corresponsáveis e participem nos trabalhos;
3. Que a missão seja realizada num espírito de equipa evangélica;
4. Que sejam guardadas na memória os elementos que deverão surgir nos momentos de avaliação.

Uma **rotação na atribuição de responsabilidades** também deve ser experimentada. Não seria salutar que fossem sempre os mesmos os responsáveis das equipas. Cada um deverá poder, um dia, experimentar esse papel. Cada um, e sobretudo um líder natural, deve viver também a experiência de ser animado por um outro membro do grupo. Percebe-se facilmente todo o contributo que pode dar uma tal pedagogia!

Missões impostas ou escolhidas

Quando um período de missão chega ao seu fim, o animador deve designar, ele próprio, os membros do grupo (diferentes dos até então indicados) que vão exercer as missões no período seguinte. Mas o animador também pode deixar que cada um escolha a sua missão. O importante é que, no final de cada ano, cada um possa, na medida do possível, executar o conjunto das missões.

O sistema mais simples e mais ag radável para gerir as mudanças de missão é o que consiste na utilização de um quadro recapitulativo. As missões-participações são ali afixadas, considerando os nomes dos membros do grupo que as realizaram. Este quadro deveria ser afixado permanentemente, no local de trabalho, se tal for possível. Nesse caso, um dos trabalhos poderá ser o da gestão do quadro recapitulativo. Os que ficarem responsáveis da tarefa podem ser os encarregados de fornecer o material necessário para que cada um possa desempenhar a sua missão.

Emergências para a animação pastoral do conjunto de uma escola, de uma paróquia...

Um método de missão-participação tal como nós a desenvolvemos neste texto pode, evidentemente, ter um impacto importante no conjunto da vida

pastoral de uma comunidade. Admitamos, por exemplo, que vários grupos se tenham dotado de uma pequena equipa que prepara os momentos de oração e/ou celebração. Dependerá de alguma iniciativa que estas equipas se unam (e que adquiram progressivamente a prática e as competências necessárias na matéria) e que a comunidade passe a possuir uma equipa litúrgica para preparar, animar e avaliar os grandes momentos da vida pastoral (mês das missões, Advento, Quaresma, Natal, Páscoa, ...).

Três desafios pastorais reencontrados

Surge-nos, analogamente, que um tal método pode ajudar a comunidade a reencontrar três grandes desafios que hoje se nos colocam: **o desafio da interculturalidade** (aprender a viver e a agir em conjunto, para o bem comum e no respeito por cada um), **o desafio das relações interpessoais** (cada um, graças a um enquadramento específico, pode exercer a sua criatividade orientada para a gestão do bem comum) e, por fim, **o desafio da explicação da fé cristã** (são numerosas as missões que dizem respeito explicitamente aos elementos da iniciação cristã).

* * *

Exemplos de missões confiadas às crianças da catequese

Introdução

1. Ir ao encontro das necessidades reais

A lista de exemplos que vamos apresentar aqui corresponde às experiências vividas em diversos grupos que já aplicam este método das missões participativas. Mas é preciso lembrar que deve ser cada grupo singular quem determina as suas próprias necessidades e, assim, as missões-participações que serão confiadas aos seus membros.

De início, é, sem dúvida, o animador que determinará as diversas missões a confiar aos membros do seu próprio grupo. No entanto, e de modo bastante rápido, os membros do grupo passarão a ser capazes de identificar as suas necessidades e, então, de propor ao animador que novas missões lhes serão confiadas. Tal, faz parte do método das pedagogias participativas que as crianças, os jovens, os adultos sejam quem tem acesso aos processos de organização e de escolha das missões.

2. Recusa de fornecer precisões

Poderíamos, para cada missão-participação, determinar com que grupos de idades elas foram experimentadas e postas em prática. Mas vamos recusar a fazê-lo! Com efeito, a experiência ensinou-nos que, se num grupo, por exemplo, as crianças criaram as marionetas para o evangelho, até aos oito anos e, que, a partir do ano seguinte, elas recusam uma tal missão «pois é coisa de crianças pequenas», num outro grupo este tipo de reacção não existe. Ou então, se numa paróquia, é desde o início da vida em equipa orientada para o caminho da confirmação que os membros do grupo julgaram esta missão infantilizante, no entanto, mais tarde, ela foi retomada para levar (como verdadeiro trabalho missionário) as cenas evangélicas com marionetas a grupos de crianças mais pequenas.

Perante uma tal riqueza de acções e uma tal diversidade de reacções, limitar-nos-emos a apresentar brevemente uma série de missões-participações possíveis, deixando a cada um (grupos e animadores) o cuidado de determinar que missões lhes parece oportuno activar. E, tal, não só de entre as que aqui são sugeridas, mas sobretudo entre aquelas que poderão criar para que correspondam às necessidades reais dos seus grupos.

3. Aplicação parcial ou total do processo de participação

Compreender-se-á, então, que tudo o que será apresentado vale apenas como indicativo, como sugestivo. Por outro lado, também nos parece importante precisar que, contrariamente, a outros métodos ou processos pedagógicos, não é necessário praticar em permanência ou totalmente o método de missão-participação, para que se consiga um resultado tangível. Este método é muito flexível. Cada pequeno avanço permite ao grupo uma entrada progressiva no espírito da participação e na prática da missão. Cada um deve sentir aquilo que já é possível e aquilo que ainda não o é. Mesmo a esse nível, as avaliações vão ajudar a precisar a marcha dos progressos.

4. Uma lista exemplificativa de missões-participações

Construir um cantinho do religioso

Os membros do grupo contribuem com toalhas, velas, Bíblia, imagens, flores, ... e criam, sobre uma mesa, uma espaço visual de interioridade. Progressivamente, e de acordo com o tempo litúrgico, os temas trabalhados, as acções levadas a cabo, as textos bíblicos estudados, a decoração do canto vão evoluindo.

Ativação do cantinho religioso

Os membros do grupo convidam aqueles que o desejem a recolher-se, a rezar, a contribuir com novos elementos para o seu cantinho religioso. Um pequeno período de tempo para uma tal animação espiritual e litúrgica pode ser prevista em cada semana ou dia.

Recolha de orações

Os membros do grupo compõem as suas orações, procuram-nas em livros, recolhem-nas a partir de pessoas que são bons recursos na prática da oração. Essa recolha assume a forma de um caderno, de um arquivo, e vai-se enriquecendo ao longo do ano... Outros elementos do grupo podem criar uma cobertura especial em tecido, um relevo, uma pintura, para decorar o caderno, a caixa, o arquivador. E outros, ainda, podem ilustrar algumas das orações.

Recolhas de cânticos religiosos

Esta missão é muito semelhante à anterior. Todos os cânticos religiosos que são aprendidos e/ou recolhidos podem ser colecionáveis num caderno ou num classificador musical. Também é interessante incorporar nesta recolha de cânticos um CD ou uma cassete gravada que permitam a audição desses cânticos e facilite, assim, a sua aprendizagem. Nos momentos de descontração ou de festa, podem-se, simplesmente, cantar vários desses cânticos, que também podem ser escolhidos para as celebrações.

Dossier – oficina

Quando um grande tema de pesquisa é abordado ou quando uma questão de fundo é colocada por um membro do grupo (do estilo: «Deus existe realmente?» ou «Que é que acontece depois da morte?» ou «Para que é que serve o baptismo?») uma equipa pode abrir um Dossier. Este Dossier abre uma oficina de pesquisa, uma vez que todos os elementos de resposta e de pesquisa, que se procuram e tratam dessa questão, serão colecionados nesse Dossier-Oficina (textos bíblicos, testemunhos, extractos de artigos ou passagens de livros, entrevistas com pessoas-recursos, ...).

Documentos do mundo

Esta missão consiste em colecionar diversas informações provenientes de organismos e organizações que despertam para a missão (humanista e/ou cristã) noutras partes do mundo. Estas informações podem ser partilhadas pelo grupo sob a forma de painel permanente, sob a forma de um tempo-informação regular (quinzenal, mensal) consagrado à comunicação de grupo, sob a forma de um folheto de informação redigido

pela equipa e fornecido, regularmente, a cada um. O material e a documentação não faltam, até porque muitas dessas organizações fazem-no chegar às escolas: cartazes, folhetos, documentos a utilizar pelas crianças, jovens e adultos. É evidente que para realizar tais partilhas, os membros das equipas encarregues desta missão possam reunir e organizar os diversos documentos deste tipo que lhes vão chegando e devem, também, poder trabalhá-los antes de realizar as animações de informação.

Animadores da abertura ao mundo

Esta missão constitui o prolongamento da missão precedente. Não é suficiente receber e tratar a informação. Também é importante poder animar o grupo, a turma, relativamente, à sua abertura ao mundo. Os membros do grupo encarregues desta missão terão à sua escolha diversas técnicas de animação, que poderão usar em diversos momentos do ano e no quadro de diversas actividades.

Vejamos alguns exemplos: acções durante o mês das missões, acolhendo um animador de uma organização missionária; organização de uma exposição sobre algumas missões no Terceiro Mundo; estabelecer correspondência com comunidades cristãs de outros países; recolhas de fundos para suportar projectos; organização de celebrações que integrem as «cores de longe», isto é, orações, cânticos, musicas para ouvir ou tocar com instrumentos não-europeus, vestuário e objectos, decorações (fotos, imagens, objectos), todos eles provenientes de terras de missão fora da Europa e que transportem a sua cultura local.

Painel temático

Os membros do grupo podem ser encarregados de preparar painéis que ilustrem um tema já abordado no contexto de uma aprendizagem religiosa ou para um tempo litúrgico. Podem desenvolver a sua criatividade observando painéis produzidos por profissionais: painéis em relevo, apresentações originais, uso de um formato não rectangular, ... Por vezes, um painel pode ser realizado não para ilustrar um tema já trabalhado, mas para o introduzir.

Cartas geográficas

Diversos mapas serão utilizados para mostrar aos grupos as localizações geográficas estudadas. É indispensável que dois tipos de mapas sejam colocados à disposição do grupo: cartas completas, para poderem procurar e verificar onde se encontra Roma, Jerusalém, Nazaré, o Sinai, ...; cartas sem identificações – mudas – onde os membros responsáveis poderão colocar a indicação dos locais procurados. Estas cartas “mudas” vão sendo,

progressivamente, preenchidas, completando-se à medida que se fazem as descobertas pertinentes.

Linhas do tempo

A mesma técnica se pode usar com as linhas do tempo (história mundial, vida de uma personagem-testemunha, ano litúrgico, ...). Os responsáveis deverão completar progressivamente as diversas linhas do tempo, de acordo com a sucessão de descobertas realizadas. Podem registar-se datas e nomes dos acontecimentos, assim como ilustrações.

Marionetas bíblicas

Trata-se de construir pequenas marionetas de todas as personagens bíblicas tratadas ao longo do percurso educativo, tal como estudadas em textos, celebrações, tempos litúrgicos. Diversas técnicas de criação são possíveis (com base no rolo de cartão do papel higiénico ou dos papeis de cozinha, em tecido, em madeira, em cartolina, ...). Podem adicionar-se os cenários (pequenas caixas de cartão pintado para as casas, um cartaz para mostrar a montanha ou o lago, ...). As personagens também podem evoluir. Jesus passa de bebé ao crucificado. Depois, uma vez ressuscitado, a marioneta é substituída por uma lamparina ou vela, ou pelo vinho e pelo pão. A face de Maria é tanto feliz e alegre, como triste. A face dos discípulos pode ser iluminada a partir de Pentecostes. É importante que estas personagens sejam reconhecíveis (por um objecto, um detalhe do vestuário) e serão utilizáveis para as aprendizagens, as celebrações, ...

Mascaras bíblicas e de Santos

De modo semelhante às marionetas, os elementos do grupo poderão ser responsáveis por dotar o grupo de uma colecção de máscaras das diferentes personagens bíblicas estudadas. Podem, por exemplo, realizar marionetas para as personagens do Novo Testamento e máscaras para as do Antigo Testamento, ou para Santos ou personagens-testemunha. Estas máscaras podem ter a dimensão real de uma cara, ser realizadas com sacos de papel ou recortadas para serem usadas sobre a cara dos alunos. Também podem ser colocadas sobre paus de madeira ou plástico, sendo presas na mão durante um jogo bíblico.

Cartas bíblicas ou de Santos

Um conjunto de cartas também pode ser realizada à medida que progredem as descobertas e aprendizagens. Podem tomar a forma de Bilhetes de Identidade. Ou então, numa das faces desenha-se a figura e na outra

inscrevem-se as informações recolhidas sobre esta: figuras bíblicas, Santos, testemunhas. É importante ir completando a carta de cada personagem conforme se aprofunda o conhecimento, se descobre um novo aspecto.

Velas-personagens

Para ilustrar como determinadas personagens estão cheias do Espírito Santo, são iluminadas por Deus, pode colar-se a sua representação a uma vela: face ou silhueta. Quando estas personagens são referidas, acendem-se as velas.

Cartas ou livretes de grupos humanos

Quando se estudam os textos bíblicos ou a história da Igreja, pode-se criar uma colecção de cartas que evoquem os grupos humanos. Alguns exemplos: os fariseus, os zelotas, os egípcios, os filisteus, os protestantes, os muçulmanos,... Para estes grupos, como para as grandes religiões, será interessante começar com um pequeno livrete e, depois, passar à técnica dos Dossiers-Oficina. Será, sem dúvida, importante, que, a breve prazo, se estabeleça um pequeno índice das matérias abordadas em cada livrete ou dossier, um léxico das palavras mais importantes, os separadores de capítulos,... No mesmo espírito, também é importante estabelecer um índice global para o conjunto da colecção.

Uma Bíblia em rolo

Os membros do grupo podem desenhar cada relato bíblico descoberto. Estes desenhos serão colados uns aos outros. Esta colecção de textos ilustrados será enrolada em torno de dois bastões colados às extremidades. Assim se consegue uma Bíblia em rolo semelhante às Bíblias judaicas do tempo de Jesus. Para que o efeito seja bom, é preciso determinar previamente o formato do papel sobre o qual se desenhará e cada folha será do mesmo formato. Depois, podem-se classificar estes textos de acordo com o lugar que ocupam na Bíblia (Mc 3, 6-9 encontra-se antes de Mc 11, 15-19, e este antes de Lc 18, 9-14).

Recolha de situações evangélicas

Pode dar-se início a um caderno ou arquivador que apresenta situações da vida (do grupo, da região, do país, do mundo,...) que ilustram como o Evangelho pode ser efectivamente vivido hoje: situações de perdão, de partilha, de oração, de apelo e de resposta à missão,... Atenção quanto a não cair no moralismo. Um conselho de experiência: quando se trate de situações vividas no seio do grupo, é necessário exigir que os nomes dos protagonistas

não sejam citados. Não se trata de vedetismos, nem de auto-incensamento, muito menos de ajustes de contas.

Animação de Conselhos

Um outro serviço pode consistir no de animar os conselhos de grupo (avaliações, gestão dos problemas, escolha de novos responsáveis, escolha de actividades,...). O animador deve, bem entendido, permanecer o mestre do jogo, mas os membros do grupo podem receber a missão de fazer circular a palavra, distribuir a agenda, gerir o tempo, ...

Secretariado-memória dos Conselhos

Uma outra missão-participação consiste em tomar nota, sistematicamente, das decisões, dos prazos combinados,... que são o fruto dos conselhos. A memória desses conselhos será assim guardada e ficará disponível para quando for necessária. Um caderno ou um classificador recolherá o conjunto dos processos verbais da vida em grupo. Necessariamente, o grupo deverá poder atestar a exactidão e validade destes registos e dos próprios processos registados. Não importa que um membro do grupo tenha pedido o acesso ao caderno ou ao classificador do secretariado do grupo, e este ser-lhe-á dado. Mas qualquer correcção só poderá ser introduzida depois de obtido o acordo do grupo e do animador.

A equipa litúrgica

Quando alguns membros do grupo desejam viver uma celebração, uma equipa pode prepará-la socorrendo-se da recolha de orações, das marionetas ou máscaras bíblicas, da recolha de cânticos, da Bíblia em rolo, etc. Evidentemente que esta equipa deve adquirir, progressivamente, as necessárias competências litúrgicas. Como se prepara uma celebração? Como se consegue a participação da assembleia? Qual é a estrutura de uma celebração cristã? Quem a anima e/ou a preside? Onde colocar os cânticos, as leituras bíblicas e outras? Eis um conjunto de questões, de entre muitas outras, que uma tal missão-participação permitirá colocar e transformar em futuras competências.

Equipa móvel de servidores

Também se pode confiar a um determinado número de membros do grupo a missão de estar disponível para reforçar uma equipa em que um membro efectivo esteja a ter dificuldades no desempenho da missão que lhe foi confiada. Não é inocente chamar-se aos membros desta equipa «servidores», pois esta designação lembrará a todos que cada um está ao serviço do

conjunto, entre outros, graças à missão-participação que exerce. Desde que o serviço de «desempanagem» está assegurado, o «servidor» retira-se para permitir, a quem fez o apelo, a verdadeira vivência da sua responsabilidade.

Mediadores

Similarmente, pode-se confiar a determinados membros do grupo a missão de assumirem a mediação «entre pares» nos eventuais casos de conflito, de divergência, de incompreensão mútua que surjam no grupo. Neste caso, e como para a equipa de liturgia, esta missão-participação pede, da parte do animador, como daqueles que a exercem, uma formação destinada à aquisição progressiva das competências requeridas. Este tipo de missão não pode ser, nunca, improvisada. Ela deve ser lida à luz do Evangelho. Como o Cristo, somos chamados a ser portadores de paz e de reconciliação. Certamente o animador, tal como nas restantes missões, permanece o mestre do jogo, o adulto estruturante, o último responsável.

E, todas as outras missões criadas e adaptadas a cada grupo: a realização de uma coroa de Advento, de um presépio, a produção de um calendário da Quaresma, ...

II – A criatividade como experiência espiritual e eclesial

Partilhar o acto criador

A noção de criatividade em pastoral é um conceito teológico que se enraíza muito profundamente nas Escrituras. Desde os primeiros capítulos dos Génesis, que oferecem precisamente os relatos ditos da Criação, Deus associa os homens ao seu acto criador: «Deus abençoou-os e disse-lhes: “Sede fecundos, multiplicai-vos, enchei e submetei a terra;»¹ Sede os mestres... Os seres humanos receberam a criação de presente. E também receberam a missão de gerir a terra e tudo o que nela se encontra. E, a partir dos nossos dias, percebemos, graças à ecologia, como esta gestão é delicada, exige uma ética, pede criatividade para assegurar e preservar os equilíbrios vitais da natureza. De resto, os seres humanos receberam de Deus a missão de continuar, como Ele, a criar a vida.

O desenvolvimento das ciências humanas e das ciências da educação demonstra claramente que dar a vida não é um acto biológico inicial, mas é

¹ Gen 1, 28.

um processo permanente, complexo e partilhado por todos os que partilham a vida do indivíduo ao longo do seu caminho. Este acto criador de vida não só é declinado de maneira personalizada por cada ser humano em todas as suas potencialidades (espirituais, psicológicas, corporais, artísticas, etc.) mas é de encarar também de modo social, comunitário e colectivo.

Partilhar a criação permanente da vida eclesial

No Novo Testamento, a mesma dinâmica se apresenta relativamente à vida eclesial. Cristo anunciou e viveu, encarnou, Ele próprio, a Boa Nova da Salvação. Mas confiou à Igreja, pela assistência do Seu Espírito, a responsabilidade de criar as condições pastorais propícias a cada cultura, a cada época da História.

Ninguém tem, de momento, nem a experiência nem os modos de emprego que assegurem a vida pastoral de Lisboa, Bruxelas ou Buenos Aires em 2200. Claro que, os responsáveis pastorais das Igrejas locais e da Igreja universal poderão basear-se nas lições da História. Mas é, sobretudo, com a força e a luz do Espírito Santo que eles terão e poderão inventar, criar, viver a sua missão, nesse momento e no seu lugar. «Ide e fazei com que todos os povos se tornem Meus discípulos. ... Eis que Eu estarei convosco todos os dias, até ao fim do mundo.»² Sem nos deixar entregues a nós mesmos, o Senhor convida-nos, no entanto, a uma criatividade missionária e pastoral autêntica. Na nossa época, os padres do Concílio Vaticano II, tal como cada mãe e cada pai já o experimentaram, sentiram este apelo, por vezes vertiginoso, de assumir as suas responsabilidades.

A educação para a criatividade e a responsabilidade

Parece-me essencial podermos educar cada cristão para a corresponsabilidade e para o seu sentido da criatividade pastoral. Mas não de maneira individualista, mas mais no sentido da complementaridade de ministérios e de carismas de que já falava São Paulo³. Fazendo-se, cada cristão no seu lugar e com as suas potencialidades, aprende não somente a servir a Igreja, mas efectua uma verdadeira experiência espiritual e eclesial permanentes.

Apresentamos alguns exemplos de tal prática de pedagogia pastoral. E escolho ilustrar o meu objectivo num domínio particularmente rico mas em que a criatividade foi, frequentemente, usada, imoderadamente, a da

² Mt 28, 19-20.

³ 1 Co

corresponsabilidade e da criatividade litúrgica. Este exemplo mostrará as possibilidades pedagógicas mas também a complexidade das esparrelas a evitar. Vejamos, então, alguns elementos de um caminho de criatividade para uma pedagogia pastoral da participação.

1.Favorecer a criatividade e, logo, a participação, na liturgia

A participação do povo de Deus, base da liturgia

Ouvimos dizer, com alguma regularidade, que uma celebração foi participativa e criativa se diversas pessoas (adultos, jovens ou crianças) tomaram a palavra ao microfone, tocaram um instrumento musical, realizaram um cartaz, um ramo de flores, leram uma oração que eles próprios tinham escrito.

É certo que todas estas são formas de participação. Mas também é certo que esta aproximação revela desconhecimento acerca do que é a participação essencial na liturgia. Todo o povo de Deus é convidado a celebrar o Senhor. A qualidade da participação litúrgica não se resume à quantidade de pessoas que desfilam numa tarefa de animação mas, mais exactamente, à possibilidade que tiveram todos os membros da assembleia de rezar, cantar, aclamar, ouvir, partilhar, se recolher, caminhar ao encontro do Senhor e dos seus irmãos e irmãs humanos... desde que o desejem.

A participação litúrgica é interior e exterior

Entendermos que a participação litúrgica é interior e exterior significa que uma pessoa que fique a maior parte da celebração no seu lugar, mas pôde escutar, rezar, meditar, apertar a mão ou viver um outro gesto comunitário, proclamar a sua fé (mentalmente ou em voz alta), traçar sobre si mesma o sinal da cruz, deixar-se interpelar pela Palavra de Deus no concreto da sua vida, esta pessoa, verdadeiramente, participou de forma plena na liturgia.

Isto quer dizer que a participação é tanto interior como exterior, visível como escondida. Os responsáveis da vida litúrgica de uma comunidade, de um grupo, devem, simplesmente, velar para que tudo isto seja possível. Não há nenhum controlo na participação a introduzir. De contrário, uma celebração tonar-se-ia uma ditadura espiritual e, para alguns, uma ritualidade vazia. A partir do momento em que se têm as atitudes esperadas, se fez o que era devido, participou-se bem: por exemplo, fiz o sinal da cruz, levantei-me no momento exacto, respondi com a frase prevista... tudo está feito e entendido!

Os diferentes modos de participação litúrgica

A partir destas duas primeiras chaves, podemos determinar modos diferentes de participação litúrgica.

- 1) O modo fundamental de participação é o da celebração do Senhor por todos.
- 2) O segundo modo de participação é o da organização da celebração.
- 3) O modo seguinte de participação é o da preparação pontual.
- 4) O penúltimo modo de preparação é o modo ministerial, isto é, do exercício de um serviço litúrgico.
- 5) Por fim, o último modo de participação é o da avaliação das celebrações, para ajudar a comunidade, o grupo, a progredir na arte da liturgia.

Tendo citado os diversos modos de participação litúrgica, vamos desenvolver os modos da organização da celebração, preparação pontual, o modo ministerial e a avaliação das celebrações, pois o primeiro modo já foi comentado ao introduzirem-se as duas chaves de reflexão.

Participar na organização criativa da celebração

Trata-se, aqui, de reflectir, bastante tempo antes de uma celebração, sobre a escolha das leituras e a partir daí, sobre aquilo que se pretenderá propor para permitir que todos possam nela participar e vivê-la. Haverá cânticos, instrumentos musicais? Quantos leitores e leitoras necessitaremos? Vamos convidar as pessoas a criar as orações de intenções? É necessária uma decoração floral? Vamos apoiar as leituras ou a homilia com cartazes, objectos simbólicos? ...

Todas estas questões de organização vão levar-nos a um esquema preciso da celebração, dirigindo um olhar para as tarefas que certas pessoas vão desempenhar. Aqueles e aquelas que reflectem assim sobre a organização de uma celebração são, frequentemente, chamados «equipa litúrgica». Esta equipa deve ter uma visão de conjunto da celebração e algumas competências em liturgia, bem entendido. Mas não é, necessariamente, esta equipa quem deve preparar a celebração de maneira concreta e pontual. Ela pode, pelo contrário, fazer apelo a diversas pessoas no sentido destas escolherem os cânticos, comporem as orações, prepararem a decoração floral ou mural,...

Participar na preparação pontual da celebração

Este outro modo de preparação requer que todas as pessoas que aceitaram preparar um elemento da celebração tenham uma competência

particular no seu domínio. Por exemplo, aquele que escolhe os cânticos, aquele que prepara os arranjos de flores, aquele que compõe as orações, ... Todos preparam a celebração a partir dos pedidos da equipa de organização mas também, e sobretudo, com base na Palavra de Deus. Ainda se está na fase preparatória da celebração.

Participação ministerial, serviço na celebração

Aqui, trata-se de todos aqueles e todas aquelas que vão, no curso da celebração, presidir, animar um dos elementos da celebração. Trata-se, como sempre, de um serviço, jamais de uma empreitada. E este conjunto de serviços consiste, já o referimos, em permitir que todos os membros da assembleia possam celebrar o Senhor.

A palavra «ministério» vem da palavra latina «ministerium», que quer, precisamente, dizer «serviço». A mesma palavra grega é a palavra «diakonia». E o «servidor» é um «diakonos» ou «ministro». O ministro que preside à eucaristia, reconciliação, à unção dos doentes, é um sacerdote. Aquele que preside à confirmação ou à ordenação é um bispo. Aquele que preside a um baptizado ou um casamento, é um diácono, um padre ou um bispo (que é um sacerdote).

Mas há outros serviços a assegurar no decurso de uma celebração. Trata-se de todos os serviços que foram previstos pela equipa de liturgia e preparados pelas diversas pessoas para isso competentes: a proclamação da Palavra de Deus, a homilia, a leitura das orações de intenções (chamadas também de oração universal), a direcção e acompanhamento musical dos cânticos, a ajuda necessária para a distribuição da comunhão (se tiver lugar), as deslocações no curso das procissões eventualmente usando objectos preparados (Livro da Palavra, flores, velas, pão e vinho, ramos, ...).

No caso de certas celebrações particulares, o serviço de animação pode-se revelar particularmente importante. Este serviço consiste em assinalar, discretamente, quando cada um deve agir (é um aspecto cerimonial), isto é, olear o conjunto da celebração de modo a garantir o seu correcto desenrolar. Mas o animador também pode ser chamado a animar a assembleia através de monições (comentários dirigidos à assembleia que não são uma leitura, uma oração ou uma frase litúrgica ritual), para abrir para o sentido de uma leitura, de um gesto, para convidar a uma atitude, a uma acção (é uma dimensão de comentador).

Participação pela avaliação das celebrações

É raro que cada celebração seja avaliada. Existe quando se trata de um grupo particular (uma turma, uma secção de um movimento de jovens, ...) que preparou uma celebração particular e não tem a tarefa imediata de preparar outras celebrações. A maior parte das vezes, as avaliações litúrgicas decorrem no final de um tempo particular (fim da Quaresma, final do ano, ...). E aqueles que participam nessa avaliação são tanto todos aqueles que intervieram na animação dos serviços e na preparação da ou das celebrações, como unicamente na equipa de organização.

A avaliação das celebrações é importante para verificar se aquilo que estava preparado foi realizado (e se não foi, porquê), para estimar a pertinência e a qualidade das celebrações, das preparações e da organização. A finalidade não é, evidentemente, mesmo no caso das celebrações mal vividas, a de instalar um regulamento de funcionamento. O objectivo de uma avaliação é sempre a de ajudar a progredir a partir das lacunas, dos esquecimentos ou das disfunções, aprendendo-se a melhor celebrar e a melhor animar a participação litúrgica das assembleias que nós servimos. A avaliação litúrgica nunca pode perder de vista que animar uma liturgia é uma missão recebida, não um poder de autoridade, nem um conjunto de regras de funcionamento inventadas para satisfazer os animadores.

Este último modo de participação pode estender-se a todos os membros de uma comunidade ou de um grupo, no decurso de uma avaliação geral. Atenção, mesmo aqui, o objectivo não é o de tentar satisfazer toda a gente, nem de criar celebrações que já não terão grande coisa do que é uma celebração cristã (por exemplo, celebrações sem a Palavra de Deus, em que o objectivo seria, claramente, estranho à Aliança com o Senhor).

2. A criação de um Jogo da Paixão

Depois de ter demonstrado a relação da criatividade com as experiências espirituais e eclesiais graças a uma pedagogia da participação na liturgia, gostaria de apresentar um outro tipo de actividade criativa, e mostrar a sua interacção com a espiritualidade e a eclesialidade. Trata-se de um percurso que consiste na criação de um jogo de cartas para evocar e viver a paixão de Cristo no contexto de um grupo. Vejamos os seus diversos elementos.

O objectivo da criação de um Jogo com um grupo

1. Criação: Como não se trata de brincar mas de criar um jogo, os membros do grupo são convidados a dominar tanto o conteúdo do jogo como o seu desenrolar.

2. Conteúdo: Neste jogo o conteúdo é a Paixão de Cristo. Mas, o animador(a) do grupo, que o conduzirá à criação do jogo, vai-lhes permitir que «joguem» com o termo «paixão». A paixão de Cristo será associada, progressivamente, no curso da criação do jogo, à paixão que Cristo tinha pelas pessoas que ia encontrando: pelos pobres, pelos pequenos, pelos rejeitados, prioritariamente.

Os membros do grupo que vão criar este «Jogo da Paixão» vão ser convidados a lembrar-se (e/ou a descobrir) quantos relatos do Evangelho há que mostram como Jesus tinha a paixão de perdoar, de reencontrar, de anunciar a Boa Nova, de compreender, de voltar a colocar de pé...

3. Desenrolar do Jogo: O grupo será convidado a inventar um jogo de cartas. Os elementos da paixão de Cristo (reproduzidas nas cartas vermelhas) podem associar-se com elementos das acções de Jesus durante a sua vida pública (reproduzidas nas cartas azuis). É o próprio grupo que, agora, vai inventar as regras do jogo, tornando-o vivo, interessante, ... Numa palavra, «apaixonante».

Material necessário para a criação do jogo

1. Para o conteúdo: O grupo deve possuir, de início, volumes do Novo Testamento de modo a poder encontrar e descobrir os relatos evangélicos em que Jesus, durante a sua vida pública, fez prova de «paixão» pelas personagens que encontrava.

2. Para o desenrolar do jogo: O grupo deve ter à sua disposição cartas azuis e cartas vermelhas, material para escrever, desenhar e recortar, assim como uma bela caixa para colocar todo o material, uma vez o jogo esteja totalmente confeccionado. Cartões de outras cores podem ser necessários para registar as regras do jogo uma vez que estas estejam definidas pelo grupo.

Sugestões para as regras do jogo

1) Jogo dos contrários

- As cartas azuis (acções de Jesus) mostram como Jesus animou as pessoas que Ele encontrou. Ele curou-as, escolheu-as,

perdoou-as reconfortou-as, escutou-as, ensinou-as, salvou-as, acolheu-as. Ele deu-lhes o seu tempo, o seu perdão, a sua Palavra, a sua força, as suas ideias...

- Ao invés, as cartas vermelhas (a paixão de Cristo) mostram como Jesus foi humilhado, rejeitado, desprezado, ultrajado, ferido, torturado, ...Ele, que nada tinha feito senão o bem.
- O jogo dos contrários consistiria em, cada jogador, retirar, à sorte, duas cartas do jogo (uma azul e outra vermelha) e ao jogador que, neste turno, as escolheu é-lhe dada a vez para se exprimir sobre as atitudes contrárias: as de Jesus, por um lado, e as dos seus carrascos, por outro.
- Este jogo pode desenrolar-se por equipas. Cada equipa tenta encontrar o maior número possível de atitudes contrárias.

2) Jogo dos locais bíblicos

- O grupo prepara, para cada carta azul (as acções de Cristo), a respectiva referência bíblica.
- Também é necessário providenciar um mapa da Palestina e um mapa de Jerusalém.
- O grupo preparou, igualmente, para cada carta vermelha (a paixão de Cristo), a respectiva referência bíblica.
- O jogo consiste em tomar, uma a uma, as cartas azuis, procurar na Bíblia a citação correspondente e a descobrir em que cidade ou província a acção se situa. Depois, é necessário descobrir esse local no mapa da Palestina.
- Segue-se o mesmo esquema com as cartas vermelhas, mas, aqui trata-se de identificar os diversos locais da cidade de Jerusalém e de os assinalar no mapa.

3) Desenhos misteriosos

- Depois de ter observado uma carta (azul ou vermelha) tirada à sorte, o jogador tem um minuto para desenhar essa situação, em silêncio total.
- A equipa do jogador deve tentar descobrir, num minuto, qual é a situação evocada no desenho.
- Todas as equipas, na sua vez, jogam da mesma maneira.

III – O humor, um caminho de espiritualidade?

Um exemplo de espectáculo que encanta e que choca

Começarei esta reflexão sobre as relações entre o humor e a espiritualidade cristã contando um acontecimento que se produziu há algum tempo e que, na minha perspectiva, coloca bem a questão que aqui nos ocupa.

Numa sala de teatro, um espectáculo feito de poesia, de conto e de canto coral, de teatro, de jogos instrumentais e de burlesco, foi apresentado. Os espectadores são todos cristãos. De facto, o espectáculo foi organizado no quadro de um encontro de responsáveis cristãos na área do ensino.

Alguns espectadores experimentam dificuldade em admitir que um dos comediantes do espectáculo, trabalhando em teatro burlesco, tenha, claramente evocado Cristo revestido com um rosto e um figurino de palhaço. Não devemos brincar e rir de Cristo, pensam eles.

Felizmente, os espectadores chocados abriram-se a outros. É, então, no diálogo que podem comprometer-se na discussão desta questão. Ela é pertinente, pois coloca problemas. Muitos outros espectadores presentes, nessa noite, na sala, apreciaram, verdadeiramente, a experiência, e descobriram, através daquela face particular de um palhaço, alguma coisa da ternura de Deus, um elemento do mistério da encarnação e uma muito profunda actualização humanista das Escrituras. E, assim, o exprimiram. Alguns, de imediato, outros, pelo telefone, mail ou mensagem escrita. De pleno direito, cada um pode apreciar uma obra à sua maneira.

É importante para todos, parece-me, ter a oportunidade de aprofundar esta questão. Ela nos conduzirá, de modo surpreendente, sobre os caminhos teológicos menos explorados. Creio que a descoberta feita nessa noite sobre as relações do teatro de burlesco e a fé cristã foi inédita para a maior parte dos espectadores. É necessário, então, reflectir sobre a questão.

Ler, dizer, rir, criticar ...o humor e a religião?

Não é um segredo para ninguém que o rir e a religião têm relações, frequentemente, ambíguas e, por vezes, conflituais. Lembramo-nos da famosa cena, descrita por Umberto Eco no seu livro «O nome da rosa», também levado aos ecrãs, em que um monge lembrava que o rir estava, totalmente, proibido, sendo um vector do diabo. Mais, recentemente ainda,

uma série de artigos publicados na revista «Famille Chrétienne»⁴ (Agosto de 2002) estudavam o fenómeno que aqui questionamos. Os títulos destes artigos eram «Les cathos sont-ils coincés?», «L'Église a-t-elle peur de rire?» e «L'humour, une vertu chrétienne en diable»⁵. Estes três títulos revelam como a questão está longe de se resolver. Uma outra revista francesa de espiritualidade, «Croire aujourd'hui», publicava, em Abril de 2005, um artigo de Anne-Marie De Besombes intitulado: «Dieu a-t-il de l'humour?»⁶. A interrogação dos espectadores daquele serão teatral não está, portanto, isolada.

Contrariamente ao monge do «Nome da rosa» os autores cristãos contemporâneos respondem massivamente «Sim!» à pertinência do humor na sua relação com a religião católica. Os títulos destes livros o testemunham: «Jesus, le Dieu qui riait»⁷, de Didier Decoin, «L'humour du Christ dans les Evangiles»⁸, d'André de Peretti, «L'Évangile à l'encre sympathique»⁹, do caricaturista Brunor, «L'humour du Christ»¹⁰, de Denis Bost, etc. Todos estes livros vão no mesmo sentido dos artigos, anteriormente, citados: o humor, em certas condições, não só é excelente para a saúde física e mental, mas é, também, um caminho de espiritualidade mais importante do que possa parecer. Conhecemos, também, o famoso humor judeu, o que mostra que os cristãos não são os únicos a viver esta dimensão.

O problema: a seriedade e o respeito pelo outro

Mas então, de onde vem o problema (que é o mesmo de se ficar chocado pelo facto de se ver Cristo com o rosto de um palhaço)? Perante a análise, este problema é duplo. Por um lado, cada crente (e, mesmo, os que não o são) associa, espontaneamente, e com justiça, Deus, e por isso, a religião, com aquilo que é sério, essencial, profundo... Mas, fazendo-o, muitos crentes não imaginam como aquilo que é sério pode estar de acordo com o humor, que aquilo que é essencial pode, por exemplo, fazer um bom par com o burlesco, e que a espiritualidade e a profundidade podem alimentar-se do

⁴ Edição francesa da revista «Família Cristã».

⁵ «Os católicos estão bloqueados?», «A Igreja tem medo de rir?», «O humor, uma virtude cristã diabolizada».

⁶ «Deus tem humor?».

⁷ «Jesus, o Deus que ria».

⁸ «O humor de Cristo nos Evangelhos».

⁹ «O Evangelho na cor (tinta) simpática».

¹⁰ «O humor de Cristo».

riso. Claude Sales, autor não cristão, no seu livro «Les rires de Dieu»¹¹ descreve-o com muita justeza: «A ideia, a própria palavra de deus, são mais, frequentemente, ligadas à angustia, ao drama, à culpabilidade, à punição, ao sofrimento, à morte... Mesmo o deus de amor dos cristãos parece ter um amor triste»¹². Por outro lado, a nossa cultura ocidental considera, frequentemente, o domínio do riso como algo ligeiro (que se opõe, justamente, àquilo que é profundo e sério) e mesmo de repreensível. Conhecemos as expressões, frequentemente ouvidas e, até, usadas de maneira perjurativa, tais como: risada, brincadeira, gozo, balela, sarcasmo, caricatura, piada, duplo sentido, zombaria, burlesco, ironia, sátira... Um conjunto de palavras que revelam situações irrespeitosas, de cinismo, de relações humilhantes e negativas. Um humor que seja escárnio, troça, ironia, sarcasmo...é, com efeito, um atentado ao respeito pelo outro e, digamo-lo, claramente, à caridade evangélica.

A solução: o humor, é uma questão de caridade

É importante que se possa alargar o espectro cultural relativo aos dois aspectos do problema que venho a evocar. Por um lado, o humor é uma realidade humana das mais sérias. Não é necessário lembrar aqui nomes grandes tais como o filósofo Bergson, o poeta e romancista Marcel Pagnol, o religioso e médico humanista Rabelais, o universitário e pedagogo Hugues Lethierry, os psicanalistas Freud, Reik e Judith Stora-Sandor, assim como muitos outros que, longamente, estudaram este assunto e nos legaram reflexões admiráveis.

Estas testemunham, tanto umas como outras, a extrema importância do riso, do humor e da alegria, tanto para a saúde mental como social do ser humano. Estudos, extremamente, sérios revelaram como o humor é a única arma dos povos esmagados pela ditadura, a guerra, o genocídio. Toda a gente ouviu falar dos efeitos benéficos e terapêuticos dos ditos «cléric-clowns». Artigos médicos sensibilizaram a opinião pública quanto aos benefícios psicológicos do riso para a saúde. Trata-se, em todos estes casos, de bem-estar, de dignidade humana e da sobrevivência de pessoas e de

¹¹ «Os risos de Deus».

As traduções aqui apresentadas para os títulos são literais, não correspondendo, por isso, a qualquer possível adaptação visada por eventual publicação dos textos em língua portuguesa. (N.T.)

¹² SALES, C. – *Les rires de Dieu*, Ed. Seuil, Paris, 2003, pp.7 et 8: «L'idée, le mot même de dieu sont le plus souvent liés à l'angoisse, au drame, à la culpabilité, à la punition, à la souffrance, à la mort... Même le dieu d'amour des chrétiens paraît avoir l'amour triste.»

povos. Nada há de mais sério! No plano espiritual (aqui está uma outra palavra de sentido duplo!), é corrente associar-se a palavra «humor» ao encontro do amor e da humildade. Eis-nos no coração das coisas do Espírito. São Paulo já exortava a viver na alegria: «Alegrai-vos sempre no Senhor! Repito: alegrai-vos!»¹³. E não é senão Teresa de Ávila que rezava/ria¹⁴ depois de ter sido ferida numa das suas jornadas pastorais: «Senhor, se é assim que tratais os vossos amigos, compreendo que tendes tão poucos»¹⁵. E, São Francisco de Sales, que exclamava: «Ó Senhor! Livrai-nos destes devotos tristes que não são mais do que tristes devotos»¹⁶. É ainda a dita austera Madre Teresa de Calcutá quem declarava um dia: «A face do mundo seria mudada se cada um sorrisse mais. Sorriam! Deus ama-vos»¹⁷. E o campeão de todas as categorias de humor praticado por um cristão, e num contexto claramente pastoral é, incontestavelmente, São Filipe Néri, que os jornalistas Clotilde Hamon e Luc Adrian não hesitam qualificar como o «santo palhaço», de tal modo este colocava em cena situações, totalmente, hilariantes e que eram tanto parábolas como preceitos para a vida cristã dos seus paroquianos.

Por outro lado, está claro que reduzir o humor e o rir aos conceitos já enumerados anteriormente: risada, brincadeira, gozo, balela, sarcasmo, caricatura, piada, duplo sentido, zombaria, burlesco, ironia, sátira... e mais que se possa encontrar, trata-se de actos que contêm um atentado de maldade ao outro, afastando-se do Evangelho e da «alegria do Senhor», que evocava São Paulo.

O Padre Bernard Peyrous, sacerdote e historiador da região de Bordéus, coloca-nos de sobreaviso: «Ele há um rir à custa dos outros, um rir mau, cruel. É este que os Padres da Igreja combateram, tal como existia nos ritos pagãos da Antiguidade. Não nos rimos para oprimir os outros. O humor é legítimo na condição de que não magoe»¹⁸.

¹³ Fil 4, 4.

¹⁴ O autor usa, na sua versão em língua francesa, o jogo de palavras “p(riait)”: o termo rezar contém o termo rir, “riait”-rir; “priait”-rezar. (N.T.)

¹⁵ Nossa tradução da citação do texto: «Seigneur, si c'est ainsi que vous traitez vos amis, je comprends que vous en ayez si peu». (N.T.)

¹⁶ Idem: «Oh Dieu! délivrez nous de ces dévotes tristes qui ne sont que des tristes dévotes».

¹⁷ Idem: «La face du monde serait changée si chacun souriait plus. Alors, souriez ! Dieu vous aime».

¹⁸ Idem: «Il y a un rire aux dépens des autres, un rire méchant, cruel. C'est celui-là que les Pères de l'Eglise ont combattu, tel qu'il existait dans les rites païens de l'Antiquité. On ne rit pas pour écraser les autres. L'humour est donc légitime à condition qu'il ne soit pas blessant».

O Cristo foi ridicularizado durante o espetáculo?

Voltemos ao nosso exemplo inicial. Uma vez tendo sido representado, cenicamente, Cristo com uma face e uma roupa de palhaço, seria para o ridicularizar, para rir às custas dos que colocam a sua vida n'Ele, para adicionar sarcasmo àqueles que foram vociferados pelos soldados do governador Pilatos que «Em seguida, os soldados de Pilatos levaram Jesus ao palácio do governador e reuniram toda a tropa em volta de Jesus. Despiram-n'Ó e vestiram-Lhe um manto vermelho; depois teceram um coroa de espinhos, puseram-Lha sobre a cabeça e uma vara na mão direita. Então ajoelharam-se diante de Jesus e zombaram d'Ele, dizendo: "Salve, rei dos judeus!" Cuspiram n'Ele e, com a vara, bateram-Lhe na cabeça. Depois de zombarem de Jesus, tiraram-Lhe o manto vermelho e vestiram-n'Ó de novo com as Suas roupas; daí o levaram para ser crucificado»¹⁹. Ou para juntar insultos, injúrias e troça àquelas dos passantes do Gólgota, dos escribas, dos anciãos e dos grandes padres e dos outros crucificados²⁰?

Para poder estudar a questão, analisemos sucintamente o roteiro e os diálogos apresentados naquela noite. É necessário começar por assinalar que os produtores deste espetáculo cristão tinham pedido a uma série de artistas a criação de um guião que, de uma maneira ou de outra, colocasse em cena uma árvore e de, na sequência deste pedido, propuseram que cada artista escolhesse um momento da vida. Estas foram as duas contingências da criação.

Aquele artista que escolheu «a morte» pratica, habitualmente, o burlesco. Aqui está o seu guião:

«Um homem que colhia frutos cai da sua escada. A queda é mortal. Mas, não tendo nenhuma experiência deste novo estado, ele não se dá conta (de início) que passou da vida para a morte. Ele apercebe-se (olhando para os espectadores) que uma multidão o cerca e que cada um trouxe consigo frutos em abundância. Ele tem mesmo uma cereja no topo do bolo (isto dirige-se, bem entendido, naquela noite a Jacques 't Serstevens, amigo e confrade, que eu poderia, assim, honrar).

Passando próximo de um espelho, este homem morto (mas mais vivo do que nunca) descobre que está vestido e maquilhado de palhaço. Coisa

¹⁹ Mt 27, 27-31.

²⁰ Cf. Mt 27, 39-44.

impossível para ele, pois que, desde a mais jovem idade, os seus pais, os seus professores e, depois, os seus patrões, lhe proibiram de «se fazer de palhaço», criticaram «o circo de certos agitadores» e recordaram múltiplas vezes que «não estamos aqui para brincadeiras». Ele bem queria ter sido palhaço. Mas isso sempre lhe foi recusado.

Então, ele interroga-se. Porquê essa recusa, esta frustração de toda uma vida, esta vexação? E ele descobre que é porque os palhaços lembram aos prósperos que há pessoas que, na vida de todos os dias, são condenadas a usar roupas muito pequenas e sapatos muito grandes, chapéus bizarros e um casacão remendado. Sim, os que têm, na sua vida de todos os dias, um fato semelhante ao dos palhaços, são os pobres, os deixados ao abandono, aqueles que perturbam a sociedade. E é verdade que, frequentemente, eles têm um nariz vermelho por terem frio ou por terem bebido para tentarem esquecer a sua condição de vida. Eles têm os olhos com as olheiras de sono dos que foram acolhidos num dormitório da Assistência Pública. Eles têm a roupa mas, também, a cara dos palhaços.

Eis senão quando o nosso homem, na lucidez total do instante da morte, se põe a pensar na face do Cristo na cruz. Como todos os torturados, Nosso Senhor deveria ter um nariz vermelho de sangue, desbordado, e os seus olhos deveriam estar tumefactos pelos golpes e a dor atroz e, sem dúvida, exorbitados pela pena de se ver abandonado por toda a humanidade à qual ele tinha, no entanto, dado a sua vida e, por isso, os seus olhos se tinham, pouco a pouco, alargado pela confusão gerada pelo aparente abandono do próprio Deus²¹. E Ele, Jesus, cuja boca tanto tinha anunciado a Boa Nova da Salvação e cujas palavras de amor (cor vermelha) e de reconforto tanto haviam apoiado os humanos pela eternidade fora, eis que, agora, pendia da árvore da morte. O crucificado tinha, nesse dia, o nariz, os olhos, uma boca, da qual a face de um palhaço Augusto toma, traço a traço, a simbólica.

Então, no espectáculo, esta árvore torna-se a árvore da vida. E ouve-se o canto «Luz para o homem de hoje... Como aceder à vida se não reconheço a minha morte?»²²

²¹ Salmo 21.

²² No texto original, «Lumière pour l'homme aujourd'hui... Comment atteindre la vie si je ne reconnais ma mort?»

E o homem, no limiar da eternidade de Deus, coloca-se, em última análise, a tripla questão:

Tornei-me um palhaço... O meu sonho!
Será que a morte é, por fim, viver o seu sonho?
Sinto-me em solidariedade com os meus irmãos, os mais pobres!
Será que a morte é, por fim, viver, totalmente, a fraternidade?
Tornei-me a imagem de Cristo.
Será que a morte é isto? Estar, por fim, totalmente em Cristo?

Finalmente ele passa por uma porta estreita e descobre aquilo que os seus olhos humanos não tinham podido imaginar. Um só grito sai do seu coração face à eternidade de Deus: «COMO É BELO!»

Tal foi o trabalho teatral apresentado naquele dia. Tais foram as motivações e a concepção. Aqui temos uma ilustração interessante das relações entre o humor e a espiritualidade cristã, vivida concretamente em cena.

* * *

Técnicas de prática do humor na catequese

1. A caricatura espiritual mural

- Escolher caricaturas (se possível com o grupo) que ilustrem o tema ou o texto tratado;
- Aumentar as caricaturas;
- Colocá-las sobre um cartaz, um quadro ou um jornal mural.

2. A caricatura espiritual em croquis-linguagem

- Fazer escolher ou criar (se possível pelo grupo) caricaturas que ilustrem o tema ou o texto tratado;
- Organizar um debate para aprofundar o tema a partir das caricaturas.

3. Transformação de uma anedota oral

- A partir da vida do grupo (que parte em retiro, prepara uma celebração, acolhe novos elementos, realiza uma exposição, cria um espectáculo,...) escolher uma anedota que já exista para um domínio que também diga respeito à actividade (uma anedota que se desenrola em torno a uma viagem – para o grupo em retiro; uma piada que evoca uma situação cómica que teve lugar num museu – para a equipa que prepara a exposição; ...);

- Transforma o nome, o género, o local ... da anedota existente para a fazer aproximar-se da vida do grupo.

4. Transformação de uma anedota desenhada

- Usar a mesma técnica que na situação precedente (anedota oral) mas a partir de uma piada desenhada: uma página de BD, uma caricatura, ...
- Criar um desenho que retoma a piada, mas a partir de elementos vividos pelo grupo.

5. Memória humorística visual ou escrita

- Alguns membros do grupo (que tenham bastante sentido de humor) recebem a missão de registar as palavras ou acontecimentos divertidos que têm lugar nas actividades do grupo;
- De forma mural (cartaz, painel, ...) ou numa pintura, colocam à disposição do grupo, e da forma mais rápida possível, relatos humorísticos (muito breves) ou desenhos que constituam a memória de todos os episódios cómicos que acabam de se produzir;
- Tal produção cria, pouco a pouco, uma memória colectiva, uma colecção suculenta da vida catequética do grupo.
Atenção, um bom teste de «lisibilidade» consiste em mostrar estes desenhos ou escritos a pessoas exteriores ao grupo ou a alguns membros que não tenham vivido este episódio. Se eles nada compreendem ou não se riem, significa que um humor claro não está lá muito presente!

6. O momento «humor»

- Muitas vezes, as actividades catequéticas são falhas de calor, de momentos de descontração a partir das quais são permitidas descobertas profundas.
- Para tal, pode-se criar um «momento humor» bem identificado (por exemplo, no final da actividade, antes de começar, num momento de paragem, ...) ou durante um tempo preciso (5 minutos), durante o qual, aqueles que o desejem podem contar uma anedota, apresentar um sketch, desenhar uma caricatura mural, ...
- Rapidamente se pode conseguir que, num grupo, cada um prepare um momento de humor sabendo que consiste num «bom» hábito do grupo.

7. Apresentação do programa

- Os animadores ou aqueles que estão encarregues de acolher ou de apresentar as actividades, o programa do dia ou do mês, podem fazê-lo, sistematicamente, de modo humorístico;

- Podem usar vestuário ou outros adereços e contar uma anedota transformada (técnica 3) ou retomar a memória humorística do grupo (técnica 5) do encontro precedente;
- Por vezes, um só chapéu bizarro, um objecto insólito, ... é suficiente para dar um bom efeito cómico.

8. Desenho misterioso

- O animador da actividade escolhe um desenho, uma caricatura (técnicas 1 e 2) com ligação com a actividade, o tema de pesquisa, o sacramento, o texto bíblico, ... que será evocado ao longo do encontro;
- Faz descobrir o desenho, mas sem revelar a ligação, nem a actividade catequética;
- Durante um tempo previsto (5 minutos) cada um pode tentar descobrir o mistério;
- Desde que alguém descobre a actividade ou depois do tempo marcado, lança-se a actividade;
- Se ninguém adivinhar, o animador não divulga a ligação com o seu desenho;
- No momento da avaliação da animação, o grupo pode reencontrar o desenho misterioso e, a actividade feita, tentar encontrar as ligações com esta.

9. Anedota séria

- Escolher uma anedota com ligação ao tema ou ao texto;
- Fazer o grupo pesquisar, para além da piada, algumas realidades superiores que se escondem sob a própria piada;
- Ex: sob uma piada acerca dos estrangeiros, pode esconder-se uma atitude de racismo ou de acolhimento do outro ou de dificuldades de comunicação...

10.A mesa divertida

- Se um grupo partilha uma refeição, podemos preparar a mesa para que esta seja divertida;
- Para tal:
- Colocar os guardanapos numa pilha que seja engraçada;
- Colocar uma caricatura sobre cada prato;
- Usar talheres bizarros: uma concha em vez da colher de sopa; uma grande faca de trincar em vez da faca habitual; três ferrinhos de espetada presos com um elástico, em vez de garfo; ...
- Recipientes vários em vez de copos;

11. Decoração de um prato

- À mesa, em vez de apresentar um prato de puré, um outro de carne e um outro de legumes, podemos pedir a uma equipa que prepare as travessas em função do tema;
- Por ex., um caminho de cenouras no meio de colinas de puré para ilustrar o Bom samaritano; realizar um desenho sobre o prato com os ingredientes: uma cara, um barco, ...

12. Coleção da alegria bíblica

- Preparar, com um texto bíblico que fala de alegria, de felicidade, de riso, ... uma coleção de todas as passagens divertidas, felizes, da Bíblia;
- Cada um pode dar o seu contributo, mesmo para além dos temas ou assuntos tratados em grupo.

13. Ilustrar com títulos

- Escolher títulos de jornais ou revistas que ilustrem, de modo humorístico, um texto ou tema vivido na catequese;
- Realizar um painel, um jornal de parede, com esses materiais.

14. Expo humor

- Pode-se apresentar à comunidade paroquial, a outros grupos de catequese, aos pais, num encontro de diocese, ...um conjunto de quadros, caricaturas, anedotas breves, ...
- Este trabalho pode originar uma excelente avaliação para o próprio grupo e uma soberba apresentação da catequese para aqueles que lhe são estranhos.

15. Pórtico humorístico

- No momento em que os membros do grupo, os pais, os convidados, ...chegam a uma actividade da catequese, a porta de entrada (local ou na rua) terá sido decorada (painel, estante, ...) de forma humorística.

16. Painel riso

- Pode-se criar o hábito de convidar os paroquianos, as famílias, os adultos, jovens ou crianças ...usando cartazes.
- O cartaz deve ser agradável, fazer rir, graças a uma caricatura, um título divertido, ...

17. Foto-anedota

- Saber captar perspectivas fotográficas divertidas, insólitas...
- Guardá-las, para o grupo, num cesto, em álbuns...
- Mas também, com comentários sugestivos, mostrá-los a outros públicos.

18. Revista e jornal – página humor

- Nas páginas da imprensa paroquial, da catequese, não hesitar em criar uma página de humor;
- Pode compor-se de fotos do grupo (técnica 17), desenhos, histórias, anedotas, passagens humorísticas da Bíblia (técnica 2).

19. Contar as pérolas

- Uma catequese é, frequentemente, cheia de pérolas, de humor involuntário feito por um membro do grupo no momento em que toma a palavra, ou quando escreve.
- Estas pérolas podem, ser re-contadas na Igreja, na reunião ...mas sem «gozarem» com o autor.

20. Estudar os humores

- Descobrir, com o grupo, que as coisas que fazem rir podem ser de natureza muito diferente; há aquelas que fazem relaxar, as outras, que criticam alguém...
- Descobrir, ao longo da vida do grupo, a diferença entre humor negro, ironia, cómico, sátira, brincadeira, ...
- A pouco e pouco, interditar aquilo que humilha, que afasta do grupo.

21. O filme dos disparates

- Filmar uma actividade (jogo, projecto, teatro, filme, ...) ou todas as actividades do ano;
- Retomar as imagens e montá-las como um “Isto só...” televisivo;
- Projectar o «disparatário» no final das actividades ou do ano;
- No meio dos risos, avaliar as actividades. Garantido um bom espírito do grupo!

22. Sessão de imitações

- No final do ano ou das actividades, aqueles que sentem ter o talento necessário, podem imitar os animadores, o padre ou o diácono, os outros membros do grupo (jovens, adultos);

- Uma regra absoluta é a de evitar o uso da maldade no curso das imitações;
- Uma sessão destas não só conduz o grupo a um espírito «cool», mas serve de base para a avaliação.

23. Montagens dia-musicais

- Transformar as fotografias de diversas actividades em diapositivos;
- Escolher musicas, canções com muito humor e usá-las para ilustrar as fotos ou grupos de fotos;
- Realizar uma boa montagem com uma boa banda sonora e projectar o conjunto no decurso de uma festa/avaliação.

24. Montagens vídeo-musicais

- Filmar as actividades do grupo;
- Preparar, para cada sequência, um acompanhamento sonoro, feito de uma escolha humorística de extractos de músicas;
- Depois de realizada a montagem, organizar um serão-festa, com uma pequena refeição, um momento de avaliação e um momento de oração.

25. Câmara escondida

- Num local de reunião do grupo, esconder uma câmara que filme na ignorância do grupo;
- Inventar uma situação engraçada;
- Dizer que o Bispo vai chegar dentro de minutos e que o animador não vai poder estar presente;
- Alguns pais, que estão dentro do segredo, vêm reclamar com algo;
- Pedir a cada uma grande quantia de dinheiro para uma realização plausível;
- Indicar que o grupo, afinal, foi despejado desse local;
- Fazer intervir um(a) novo(a) animador(a), bastante divertido(a) na forma de se arranjar, por exemplo, que anuncia que, a partir de agora, vai substituir o animador habitual;
- Depois de alguns momentos, assinalar de que se tratou de uma partida e que a cena foi filmada;
- Colocar a câmara num magnetoscópio e projectar o filme resultante destas «filmagens escondidas»;
- Para além da experiência de rir em conjunto, pode-se dialogar a partir das reacções vividas na situação.

A espiritualidade e a mente infantil

A espiritualidade?

O sentido do sagrado...

RITA MENDES LEAL (*)

Antes de se falar de uma religião com os seus rituais instituídos, é preciso procurar as raízes da espiritualidade como convicção e vivência de algo sagrado que nos transcende e nos conduz em busca de um sentido esperançoso da vida, de força para sustentar a fidelidade a verdade e a alegria, de convicção para fazer crescer a nossa capacidade oblativa. Como encontrar então e enraizar este sentido do sagrado?

Esta é uma pergunta que todo o crente coloca a si próprio ao encarar a juventude e pensar nos riscos que crianças e jovens enfrentam desde a infância para fortalecer e defender a Fé, na busca de uma relação autêntica com Deus.

Quando olhamos um recém-nascido, e pensamos que, daí a poucos anos, será esse adolescente que deseja aprender a construir dentro de si um sentido espiritual da vida, de algo de bom e de belo que nos transcende, assalta-nos a pergunta:

Como acontece o milagre desse crescimento espiritual dentro de cada pequenino, até ele se tornar esse jovem que livremente assume para si mesmo a fé, que até poderá ser (ou não) a dos seus avós?

Para encetar uma digressão pelos estudos do desenvolvimento sócio-afectivo da criança, em que penso dever enquadrar-se a compreensão da espiritualidade nascente e do seu desabrochar (que é o tema da presente conferência), apresento uma faceta sensível da nossa problemática, contando

(*) Educadora de Infância, Montessoriana, formou-se em Ciências Históricas e Filosóficas na Universidade de Lisboa, com tese em Psicologia e doutorou-se em Psicologia do Desenvolvimento. Foi Prémio Grupanálise, Roma, 1981 e recebeu a primeira edição do Prémio Psicologia, Porto, 1989. Foi Professora Catedrática de Psicologia Clínica, estando actualmente jubilada da Universidade de Lisboa, assim como coordenadora de ensino (Licenciatura em Ensino Especial) e professora nos Cursos de Graduação da Escola Superior de Educação da Infância Maria Ulrich.

uma história engraçada e verdadeira, um episódio que se passou um dia entre uma avó e um rapazinho de cinco para seis anos de idade: Estando os dois na missa, no momento da elevação, a avó esconde a cara nas mãos, numa atitude de profunda reverência. O menino, em pé junto dela, (parecendo perplexo), encosta o corpo carinhosamente ao dela e pergunta-lhe ao ouvido: “Ó avó, faz-lhe impressão a magia!?”

Para não ir mais longe, afluamos, neste relato, o nosso problema central (quanto à diferença entre a magia e o sagrado), que diz respeito à ideia que pode fazer uma criança/um jovem/um adulto do que é a realidade imaterial, simbólica¹ – do que é o milagre da fé – de como encontrar-se com um Deus incarnado?

Antes de mais, como se desenvolve o sentido do «Eu», sem o qual não se concebe um convívio com o divino? Como se torna cada vez mais distinta a intuição do Eu/Mim à medida que se encastoa numa narrativa pessoal de vida, reflectindo, com os anos que passam, um sentido de continuidade e de identidade?

Os Primórdios

Enrolado numa bola, o recém-nascido a termo tem impressionado os observadores com a sua postura dinâmica.

Nas primeiras semanas após o nascimento, também as posturas reflexas clássicas parecem aos investigadores extraordinariamente apropriadas como referentes estáveis para dar lugar ao lento «mapeamento» cerebral, em curso, minuto a minuto, das impressões viscerais, miotónicas, esqueléticas e sensoriais, incluindo as emanadas do aparelho vestibular (Le Doux, 1989, referindo Paul Schilder, 1923) com que a criança se situa neste seu primeiro contacto com o real.

Como escamotear a experiência protopática de coisas entrando e saindo do corpo, a envolvimento da pele e o encontro de coisas moles e duras, secas e húmidas, com a língua, os lábios, o palato, a garganta; como, na sequência de actos como o engolir e o cuspir, elaborar a apropriação ou o desaparecimento de elementos; ou assumir o sentimento de pressão intestinal e de descompressão quando de uma súbita expulsão?

¹ Há os contos de fada, as aventuras de Harry Potter e as falsas promessas dos poderosos, que tão facilmente se podem confundir com a “magia” ...

São experiências inefáveis, em que se permutam instâncias de vida activas e passivas a enquadrar na linguagem implícita dos múltiplos relacionamentos pré-verbais do estar no mundo.

Talvez porque a este nível de organicidade as imagens da vida mental assumem configurações perturbadoras para o adulto comum, há pesquisadores que têm defendido que, inicialmente, a vida mental do bebé não tem conteúdo – o que é invalidado pela pesquisa empírica recente (bibliografia em António Damásio)² e contrariado pelas descrições de há muito produzidas por psicanalistas. A mente do bebé funciona como um sistema de ressonâncias, engrenado não apenas para a recolha e classificação dicotómica de toda a informação mas, ainda, pré-parado para a ponderação dos significados globais dos estímulos emanados, quer dos órgãos internos quer dos sentidos (R. M. Bergstroem, 1969).

Assim, “o corpo contribui para o cérebro com mais do que a manutenção da vida e com os efeitos modulatórios, mas com o conteúdo, essencial para dar origem à estruturação do «Eu».” (Damásio, 1994, p. 234).

O carácter globalizante das reacções sensório-motoras do recém-nascido descobre-se quando se revela que os movimentos corporais de um bebé acordado são espontaneamente sincronizados com o falar do adulto presente (W. S. Condon, 1974). A sincronia revela a imediatez da relação intersubjectiva. Tal ressonância à comunicação linguística não supõe a percepção consciente do faseamento do discurso (nem tão pouco no adulto interve-niente). No bebé, implica a reacção de orientação e o seu componente de alerta/habituação, em que os investigadores encontram os sinais clássicos de registo emocional (globalizante): presença do reflexo galvânico da pele; alteração do ritmo respiratório e do batimento cardíaco; reflexo pupilar, etc. (Pribram, 1967).

De resto, verifica-se que, muito antes de a criança ter condições de diferenciar a realidade externa da sua impressão subjectiva, os eventos experimentados do mundo material e social são já registados na mente, na sua dimensão «relacional», como eventos globais³.

Por exemplo, comprova-se que o infante tem expectativas claras sobre o interlocutor humano e sobre o mundo em redor, uma vez que se pôde verificar

² DAMÁSIO, A. - (1999) “The feeling of what happens” (Tradução: “O sentimento de si” (2000).

³ ... vivos, ou como consistentes, ou como caóticos ...

⁴ ... Por exemplo, um objecto pesado que se eleva, quando podia cair ...

a reacção de surpresa do bebé de semanas de idade quando lhe aparece uma circunstância (artificialmente criada) que no espaço ou no tempo se comporta de modo contrário ao esperado⁴ (Kagan, 1972; Zeedyk, M.S., 1997).

Primeiro Passo da Organização Do «Eu»

De notar que, o recém-nascido responde selectivamente aos estímulos do ambiente, parecendo ser movido por uma clara intencionalidade. Percebe-se que vive na expectativa (e na busca) de um interlocutor/cuidador válido, com características humanas (e até femininas).

Pesquisas rigorosas mostraram que o bebé de semanas de idade pode assumir um lugar num diálogo interpessoal decorrendo num formato regular e previsível num espaço e num tempo concretos. A criança coloca-se, claramente, como pólo de um relacionamento em que se distingue como alguém face a outro, enviando-lhe mensagens e aguardando resposta.

O estado de “orientação” exprime a busca de um qualquer outro no seu redor que emerge como imediatamente contingente ao seu próprio acto espontâneo. Trata-se de comportamentos que resultam num convite intermitente de tomar a iniciativa na conduta chamativa mãe/filho. (John S. Watson, 1967; 1972; 1979. Leal, 1975/85; 1988). Já fora descrito por G. Stechler e Geneviève Carpenter (1967) um intermitente virar do rosto na continuidade do reflexo de “orientação”, dando espaço para novo gesto de orientação para o outro. O bebé não só espera e toma a vez, como (por exemplo) pode acontecer iniciar um jogo de olhares intermitentes, fixando o interlocutor, depois olhando para outro lado (mantendo a vigilância pela visão periférica) e olhando de novo.

Destes factos provém a terminologia que adere à descrição do desenvolvimento “dialógico” da vida emocional, descrita pelos psicólogos sociais como um “*turn-taking*” ou como actos de tomar a vez, comportamento extremamente sofisticado e que esses investigadores utilizam como um dos descritores da socialização. Nesta fase, só pode ser considerado pela faceta emocional da conduta regulada por centros pré-corticais do cérebro.

Através da mútua colaboração neste formato de relacionamento (em que a capacidade da mãe em responder é tão relevante quanto a iniciativa do bebé) constrói-se uma sequência de alternâncias na comunicação que John S. Watson estudou em bebés de doze semanas de idade («*The Game structure*», John S. Watson, 1972).

A sequência comunicativa estabelecida no vai-e-vem descrito estruturou-se, mais especificamente, quando o adulto, algumas vezes, pode esperar e seguir os ritmos do seu bebé, respeitando as pausas intermitentes que

pontuam as emissões espontâneas de actos do filhote, as quais vai imitando, reconhecendo e partilhando o prazer que sempre resultará para o bebé neste jogo em que explora as próprias expectativas e, mais tarde, as discrepâncias “interessantes” (Kagan, 1972).

Manifesta-se, assim, uma actividade, perfeitamente delimitada, pela qual se esclarece que a tarefa base deste período consiste em fazer sentido das informações sensório-motoras que a criança experimenta, para isso, buscando a confirmação das suas impressões e expressões por parte de um «objecto de relação» fidedigno, o que significa um cuidador vivido pela criança como atento e alimentador, que acarinha, atende e responde⁵.

A criança sente-se ligada mentalmente (emocionalmente) ao seu interlocutor, aquele com quem «joga o jogo» recorrente da alternância recíproca do «agora eu - agora tu - agora eu - agora tu», que tão naturalmente ocorre no convívio biológico entre mãe e filhote, e no qual também se encontra o ponto de partida do diálogo recíproco e alternante (e das dádivas mútuas que também perpassam, por vezes, nos relacionamentos adultos). Nele se pode enquadrar a «intuição» instituinte do bebé, de ser origem de actos e de intenções (Leal, 1975/85; 1988b), dentro de uma relação «Eu» / «Outro», em que se enraizará o sentimento de identidade e o respectivo registo mental.

Resumindo, fala-se do primeiro passo de organização do «Eu» (primeiro passo da «afectologia genética»⁶) em que se subentende um sentido do «Outro» assente na «relação dialógica» que está a começar a desenhar-se.

Comprova-se a partir das 12 semanas de idade a solidez desse sistema relacional estruturante da relação «Eu»/«Outro», assim como a experiência de desorganização por parte de bebés que repetidamente não experimentam essa consistência reguladora.

PRIMEIRO PASSO DA ESTRUTURAÇÃO DO «EU»

Quando se fala do sentido do «Eu», fala-se ao mesmo tempo do mistério dos fundamentos em que se enraiza a espiritualidade do humano: o sentido pessoal da relação da alma com Deus.

Alguns dizem que, inicialmente, a vivência do sagrado é uma experiência própria da mãe em que o bebé participa como que por «osmose» ...

⁵ ...um «bom objecto» na gíria psicanalítica ...

⁶ ... em analogia com a «epistemologia genética» descrita por Piaget ...

⁷ ... esse ente em formação, a respeito do qual se discute até a presença de uma alma individual ! ...

Esta proposta nega implicitamente a definição da «alma» individual, fulcro da **identidade**, «**Eu**» e deverá aplicar-se de preferência ao embrião e ao feto⁷.

Ainda que não cognoscível pela mente infantil que, à partida, se coloca em relação com o seu progenitor ou cuidador (e desde logo com Deus), a continuidade do estudo das reacções correntes do bebé comprova a progressiva estruturação da intuição de «**Eu/Mim**» na relação pessoal com «**Outro**».

Enquadra-se aqui a sugestão de que certas perturbações autistas de comportamento e de comunicação com o mundo e com a vida, mais especificamente, ainda, o isolamento “patológico” observado em algumas crianças pequenas (mas também em adultos), estão enraizadas numa deficiente organização do primeiro modelo de relacionamento primário interpessoal mas, de modo nenhum, supõem que não exista esta relação profunda.

Entende-se que não fará sentido um esforço de formação moral e religiosa específicos, quando numa criança (pequena ou até bastante mais velha) se manifeste este tipo de sofrimento. Impõe-se, nesta circunstância, um cuidado trabalho para estabelecer um contacto dialógico que dará acesso a uma (pressuposta) raiz espiritual escondida. Haverá a redução absoluta de qualquer formalismo na transmissão de elementos de religiosidade, que seria apreendida (se e quando enquadrada) apenas como exigência submissora de um gigante todo poderoso.

Ao mesmo tempo, seria importante que a criança, desde pequenina, pudesse experimentar manifestações autênticas e espontâneas da religiosidade vivida por quem lhe seja próximo, inicialmente apenas testemunhando a oração em família (por exemplo) os pais e/ou irmãos rezando em comum antes da refeição.

Segundo Passo da Organização Do «Eu»

Neste **segundo passo** aclara-se o padrão originário de relação interpessoal (que engloba a busca do bebé de compreensibilidade do seu lugar no universo), manifestando-se como ritmo de regulação das alternâncias passiva/activa ou como reacção circular de atenção a tudo o que «aparece-e-desaparece», «ao que vai e ao que vem» (ou não vem). Esta sequencia de actividade observa-se indubitavelmente no período próximo do 3º ou 4º mês de vida extra-uterina.

Irá tornar-se mais claro, ainda, pela projecção do jogo de alternâncias para fora do corpo próprio, agido nos objectos de uso no dia a dia da relação mãe-filho. Os objectos lúdicos assim constituídos (panelinhas, copinhos, cestos ou outros e respectivos conteúdos) servirão a continuação do intercâmbio mãe/filho, designando-se, por isso, de «objectos transicionais» (Winnicott, 1951).

A criança (como o adulto) sempre se projecta nos objectos, inicialmente elegendo aqueles no seu brincar cuja manipulação admite jogos múltiplos de vai-e-vem, pelas trocas alternantes entre o que é contido e o que contém.

Pode facilmente observar-se esse jogo repetido, nunca terminado, do tira-põe-tira, sai-entra-sai, dentro-fora-dentro. Perder e recuperar, caber e ver sobrar, afastar e aproximar, são interesses e ocupações repetitivas, nunca acabadas, que se podiam observar ainda antes de a criança saudável conseguir manipular objectos⁸. Assim, os materiais tornam-se naturalmente instrumentos de elaboração, ditos «metábolos», de experiências fundamentais de relação, integrando os básicos sentimentos de conter e de perder, de pertença e de não pertença.

Trata-se de sequências repetidas de actos, não centrados sobre a eficácia ou o sucesso numa tarefa. Encadeando sequências de gestos de aparência aleatórios (quando encarados como actos inseridos na realidade espaço/temporal), activam continuamente a atenção e a paragem reflexiva. Tal brincar em contínuo vai-e-vem, movido por um intenso impulso sem função evidente, só pode ser entendido na linha de preencher o objectivo de organizador de significados, num processo de elaboração e registo subjectivo.

Nesse contexto, os objectos que manipula estão ali para cumprir um papel, enquanto o adulto cumpre o seu, ao estar disponível para (algumas vezes) se inserir nesse brincar e responder na alternância de um vai-e-vem dialogante.

Na exploração lúdica de actividades e movimentos recíprocos e alternantes entre objectos e situações, a criança encontra a possibilidade de enquadrar (para si mesma) um modelo incipiente de estruturação do «Eu». Explora uma primeira intuição de um «Eu» (subjectivo) face a um «Outro» (coisa externa ou pessoa).

⁸ É curioso notar que, mesmo em crianças mais velhas, mantém-se este fascínio com o manipular de objectos que impliquem retorno (e o seu efeito reparador...): atirar ou deixar cair objectos para serem achados e de novo perdidos; encontrar modos de fazer penetrar e sair objectos uns dos outros; etc.

Assim se irá desenvolver, mais tarde, o que tanto Piaget como Freud designaram de «jogo simbólico», imitativo e expressivo a um tempo.

Nessa nova fase, em que então surgirá o jogo simbólico, a criança irá estruturar a sua compreensão do suceder no espaço temporal e espacial. Pelo jogo, a criança irá encenar, em fantasia, as suas relações emocionais com o estranho mundo adulto. Assim, em gesto, com a palavra e pelo movimento das suas projecções sobre as coisas e sobre os eventos, poderá exprimir a sua elaboração progressiva dos mistérios indecifráveis, e, por vezes, inomináveis da vida (Erikson, 1937; Piaget, 1945).

Captados e de muitas maneiras distorcidos na sua fantasia, os movimentos de atracção e amor, de rejeição e repulsa, de que participa, ou que observa, necessitam de um esforço continuado e apoiado, em que o seu saber só pode enquadrar-se saudavelmente por meio da expansão e da ponderação do seu agir.

SEGUNDO PASSO DA ORGANIZAÇÃO DO «EU»

Resumindo: O segundo passo de organização do «Eu» define-se como ritmo de regulação das alternâncias passiva/activa e como reacção circular de atenção a tudo o que «aparece-e-desaparece», «ao que vai e ao que vem» (ou não vem) e pela projecção para fora do corpo desse jogo instituidor de alternâncias na comunicação expressas pela manipulação de objectos de uso corrente que se encontram por ali (no contexto do viver do dia a dia). Realçam-se, então, os objectos que possam ser enchidos e esvaziados, ou que são propícios para receber, conter e vaziar líquidos ou outros objectos.

Os objectos lúdicos manipuláveis são de entender como «objectos transicionais» (Winnicott, 1951), vividos entre realidade e fantasia, sempre transportando uma função metabolizadora de significados e encaminhando a compreensão das relações entre as coisas e do «Eu» com o seu mundo de relações.

A possibilidade da criança vir a encontrar-se na sua inteireza (um dia como adulto) face aos valores do espírito, e frente aos mistérios do sagrado, depende de ela estar encaminhada na relação, de modo a poder vir a assumir-se como construtor: «Alguém» frente ao «Outro» buscando a sua consistência própria. A criança que se vive, assim, como alguém, pode, também, sentir-se em relação com o sagrado, em relação com Deus.

Quando, mais tarde, se pressinta que a criança não conseguiu um consenso viável no que diz respeito ao significado do seu lugar no mundo, como «Eu», a preocupação na relação educativa consiste em propor uma

situação de formação que encadeie de novo essa busca de consistência, promovendo um novo relacionamento de intercâmbio interpessoal (sempre supondo a modificabilidade das estruturas de personalidade), e encaminhando um procedimento que permita que esse modo de relacionamento seja projectado repetidamente numa qualquer estrutura propícia «metabolizadora», **estruturante de um «Eu» em relação com um cuidador**, alguém sentido como significativo.

A Inteligência Emocional

Cabe, aqui, fazer um parêntese para focar o conceito de inteligência emocional, novo no mundo da psico-pedagogia, que se explicita melhor quando se descreve sob o aspecto da memória emocional.

Pela altura em que se enraízam os dois primeiros passos de organização da vida emocional e da estruturação da identidade, há um momento em que se pode observar que o bebé começa a ser capaz de esperar, por um curto intervalo, uma satisfação reclamada (exemplo: pode acordar com fome, começar a chorar e parar ouvindo a mãe, parecendo recordar o leite que apaziguou a sensação de fome).

Encontra-se, aqui, o uso de uma imagem de memória (já o dizia Freud). Perfilhando o conceito actual da «inteligência emocional», pode-se dizer que se trata de um registo de memória relacional/emocional (Daniel Goleman, 2002).

Dito noutra linguagem, comprova-se nesta experiência a codificação como na mente como **representação subjectiva**, a qualificar como registo emocional/relacional, a enquadrar numa **matriz pré-cognitiva de processamento de informação** em que faz sentido o termo de memória emocional.

Conclui-se, então, que o intercâmbio social precoce não conta com o conhecimento reflexivo, nem com a competência cognitiva de distinguir o outro e as coisas como objectos ditos “permanentes”. Antes, é servido por estruturas pré-corticais, sem recurso à elaboração cognitiva.

Então, os investigadores são obrigados a aceitar que o filhote humano detém registos de informações arquivadas como eventos relacionais (em que se enraíza a intencionalidade de construir o saber) e «pré-concepções» consistentes sobre o mundo material e social em que o seu viver se insere.

⁹ Para os autores, o termo *representação mental* é entendido como dizendo respeito, exclusivamente, ao processamento *cognitivo* da realidade. **O que se afirma** (e que eles negam) **é que existe outro registo mental, do foro emocional/relacional**, de natureza «complexa», cuja evolução se procura descrever na «afectologia genética».

Entretanto, os investigadores ditos *cognitivistas* negam qualquer consistência a este modo «implícito» de apreensão e resposta, não consciente, que se denomina «pré-reflexivo».

Por exemplo, de acordo com Leslie e outros (1990, p.122), a capacidade pré-reflexiva de se aperceber da orientação do outro face ao «proprius», por definição⁹, não tem a característica de se traduzir em representação mental.

Em sentido contrário, citam-se as descobertas mais recentes de neurologistas que encontram consistência na codificação de experiências designadas como «subjectivas» dentro de uma rede neural de comunicação múltipla, em que a representação mental deve obedecer às leis dos fenómenos «complexos», englobando o fenómeno emocional.

Na perspectiva corrente, centrada sobre a identidade em desenvolvimento, importa tentar ultrapassar o divórcio entre a investigação produzida no campo dos assim chamados «cognitivistas» e os estudos da inteligência emocional, no que respeita à compreensibilidade do desenvolvimento da memória e da identidade, do «Eu» em relação com o «Outro» e «outros», tal como propõe Daniel Goleman.

O Terceiro Passo da Estruturação Do «Eu»

Próximo do final do primeiro ano de vida extrauterina, o gesto de apontar, já observado desde os três meses de idade (Trevarthen, 1977; Fogel, 1993; 2003), irá enquadrar-se nas condutas do «apontar a dois» (Elizabeth Bates, 1979/91) e da «referenciação» de algo (Kenneth Kaye, 1979), ambas de característica «triangular». Aí, como rótulo referencial vai surgir o que se designa como primeira «palavra», ainda que não tenha o carácter formal de vocábulo bem articulado. Dois interlocutores, face ao objecto/evento/circunstância referenciados pelo rótulo, vivem o prazer do encontro ao intuírem um significado por eles partilhado. Este «rótulo», reconhecido a dois, já se pode considerar como mais do que um sinal: é um signo.

Quando reconhecido como um «signo», o rótulo referencial assume um significado, independente da circunstância que lhe dá origem, existindo uma tomada de posse pelo «Eu» da realidade significada, encontrada e reconhecida no encontro «eu»-«outro»-«outro outro» (ou coisa, objecto/evento) (Leal, 1997, p.29). Som, gesto ou movimento expressivo que assinalem (indicam) um objecto ou conduta são representados por *um signo aceite por consenso entre parceiros* convivendo numa mesma situação.

¹⁰ *“Meaning formation must precede common language formation.”*

Pode-se dizer que o primeiro acto linguístico de rotulação em que se gera o «signo» (no encontro «eu-outro-objecto»), é o modelo em que se reconhece a actividade fundamental da criação simbólica (Peirce, 1932).

Som, gesto ou movimento expressivo que assinalem (indicam) um objecto ou conduta são representados por um *signo aceite por consenso entre parceiros* convivendo numa mesma situação, e tornam-se elementos de uma *linguagem*.

Referindo-se às origens da linguagem, Edith Lenneberg (1969) especifica que o significado deve preceder a sua expressão linguística¹⁰ e anota que a fala do bebé manterá sempre um significado conotativo a indiciar a realidade vivida, estando em causa a conjugação da «gíria privada» e os códigos apreendidos do meio, a aplicar no convívio e inseridos no brincar.

A este respeito escreve Elizabeth Bates (1976) que o sinal distintivo do evoluir da capacidade de comunicação que se pode encontrar depois dos nove para os treze meses de idade é a descontextualização, ou seja, o separar-se o veículo (o rótulo/signo) e o referente (representado pelo rótulo/ signo).

Assim, o simples rótulo/signo colado um dia a uma situação particular pode vir a ser evocado para significar outra igual, mas ausente, ou, ainda, apontar uma realidade idêntica noutro momento. Diz-se, então, que ocorre uma generalização.

Emergindo o *signo* como veículo consensual de um significado gerado num entendimento a dois, ele é logo enquadrado por outras pessoas ali presentes. Então, nesta evolução, pode-se dizer que nos encontramos perante um acto social¹¹.

Numa aprendizagem que se conforma com o formato tipicamente consensual e social, a «linguagem» que resulta como nova tradução das vivências e intenções (antes expressas só por sinais, pré-símbolos ou metabólos; Léopold Stein, 1957), logo assume os códigos encontrados no

¹¹ A partir dos 18 a 24 meses de idade, o número de palavras novas aprendidas aumenta exponencialmente. Regista-se a aquisição de cerca de vinte palavras novas por dia (Claudine Teyssèdre e Pierre-Marie Beaudonnière (1994/97), pág. 66). Os autores referem a capacidade de comunicação semântica aos cerca dos dezoito meses e a emergência da capacidade de pensamento representacional...

¹² O «attachment» talvez tenha uma evolução diferente (e mal estudada) noutras sociedades, como as representadas por emigrantes provenientes de sociedades tribais africanas, em que a relação filial parece manter uma ligação absoluta e única pelos anos adiante, com carácter **de tipo simbiótico**, que talvez se deva distinguir do «attachment».

ambiente, ou seja, além dos rótulos espontâneos, a criança irá utilizar os termos “encontrados por ali” (Donald Winnicott, 1951).

O «ATTACHMENT»: Durante este período em que se observa o primeiro movimento triádico encaminhando para aceder ao universo linguístico, encontra-se uma forma de vinculação exclusiva e absoluta da criança a um só progenitor (ou um cuidador principal), reacção designada «attachment», num estrangeirismo implantado universalmente. Nas actuais sociedades ocidentais, esta reacção de vinculação **obsessiva e exclusiva** a um só cuidador, é de sua natureza relativamente passageira (Bowlby, 1969)¹².

É a reacção de apego absoluto da criança a um único mediador do que vai ocorrendo (por vezes, só ele tendo o direito de nomear o acontecer...) e das coisas novas que são contactadas.

Na verdade, a criança saudável e minimamente confiante deseja penetrar tudo o que a rodeia¹³. Irá ensaiando a exploração do ambiente e continuará a jogar à saciedade esse antigo movimento lúdico de análise da vivência de conter e ser contido no outro.

Numa fase em que se percebe a necessidade de defender o «andarilho» da intensidade (normal, nesta fase) do seu impulso exploratório ao se mover em direcção a tudo no ambiente – que deseja dominar – o cuidador eleito assume a função de promover um equilíbrio entre os dois impulsos primaciais: a curiosidade com o desejo de liberdade ao penetrar o desconhecido, e a necessidade intensa de manutenção do laço de pertença. Em tudo isto, o cuidador eleito é absoluto e necessário, ainda que se manifeste como figura “não fiável”, pois tem de ser “vigiado” a todo o tempo ... estando implícito poder desaparecer e abandonar a criança de repente...

Observa-se a progressiva flexibilização do «attachment» na continuidade com o movimento primitivo de diálogo recíproco e alternante, a conversação gostosa nos manejos do dia a dia e no brincar imaginativo em que se gera uma **base segura** ao encaminhar uma nova e mais rica adjectivação do real e da presença do cuidador eleito, base que pode permanecer sólida, mesmo na ausência material, quando estiver construída no foro interno da criança e falada a sua ausência e regresso como realidade natural e isenta de perigo de abandono.

Participar na oração de família contribui para a resolução desta importante fase, mesmo que só encontrando-se “por ali” a brincar, testemunhando a

¹³ De notar, aqui, que a criança emocionalmente lesada não explora nem brinca.

comunicação em comum com um Deus presente ainda que materialmente invisível.

Ao contrário desta progressão, por vezes, verifica-se que a dependência absoluta do cuidador único se alastra por fases posteriores, impedindo a evolução da comunicação e da exploração, quer da realidade quer da presença invisível de Deus.

Quando isso acontece, o «attachment» torna-se uma perturbação, não só pela continuada vinculação obsessiva da criança, mas pela sua incapacidade de brincar e de se entusiasmar pela exploração do seu mundo, até na presença do cuidador único (se ele não estiver presente fisicamente e se não tomar a iniciativa e a responsabilidade de permanente condução das actividades ...).

Retomando o fio anterior:

É importante situar o início e a evolução da linguagem como elemento organizador do **sistema «Eu»**, pois, além de instrumento de comunicação que liga as pessoas, a língua é igualmente um poderoso instrumento de regulação das trocas entre humanos (Luria, 1961).

NO DIÁLOGO EXPRESSA-SE A INTUIÇÃO DO «EU» PRÓPRIO

Procurava-se situar a construção individual dos significados e sua expressão diferenciada como linguagem, o que estará em causa no decorrer do terceiro passo da construção da identidade.

As configurações simbólicas (incluindo as palavras) são construções da mente, abstrações reflexivas. Com o passar do tempo e da experiência fundamental de manipulação de coisas, de trocas em vai-e-vem, nos mais diversos contextos, com os mais diversos materiais, sempre em comunicação com interlocutores adultos, as codificações abstractas, ou representações, serão manejáveis pela criança maior, na medida em que são enquadráveis no contexto da partilha vivida com o «Outro». O «signo» – o «verbo» – é validado num mútuo entendimento entre parceiros que se reconhecem um ao outro nesse gesto de **gerarem significados comuns** das coisas ou dos eventos.

Dizemos que a vida está encadeada, desde o início, num padrão de relação de presença e contacto com um «Outro» que responde e que estabelece **um encontro com o mundo de significados**, que se situam para além desse encontro, e **que transcendem a relação**.

Os sinais (que apenas conotavam o acontecer) são traduzidos em linguagem denotativa, ou seja, os **signos** linguísticos, que logo se alastram, assumindo os códigos apreendidos do meio.

Quando os factos da experiência emocional, sensorial e motora são expressos verbalmente de modo socialmente comunicante, também poderão ser transformados em conceitos e ordenarão os significados, na medida em que estes serão submetidos à reflexão.

Falhando a evolução pessoal e social descrita, o «Eu» ficará incapacitado para a comunicação, a criança (o jovem) ficará destroçada, observando-se emocionalmente lesada, não se exprimindo, não brincando imaginativamente, não expandindo fantasias.

Curiosamente, esta perturbação desestruturante encontra-se em crianças social e culturalmente desenraizadas, para quem falha a inteligibilidade, porque falhou o encontro social em que se geram os significados (Bernstein, 1990).

Tornaram-se incapazes de aprendizagens: desintegradas do meio ou socialmente submetidas e/ou prontas para revoltas sem sentido (e, então, prontas para todas as destruições)¹⁴. Como ultrapassar esta realidade de risco por uma educação religiosa, se não se refizer este percurso de modo a encontrar um acesso ao sagrado, à oração, à experiência de se maravilhar com o belo e o bom e sua expressão?

O TERCEIRO PASSO DA ESTRUTURAÇÃO DO «EU»

Resumindo: O **terceiro passo** de construção da identidade consiste no jogo de triangulação: o encontro «triádico» Eu – Outro – objecto (coisa ou evento), em que se enraíza a linguagem expressiva e comunicante.

Um objecto (coisa ou evento) corporaliza **um significado** porque apontado ao mesmo tempo pelo dedo de um e de outro interlocutor e pode, assim, receber um rótulo consensual, a traduzir como **signo**, fonte de linguagem partilhada num mundo familiar e social, actos do «Eu» em relação com um mundo.

O nomear e o exprimir-se em linguagem verbal são chaves de acesso a quaisquer actos de convívio e das aprendizagens, incluindo as capacidades de designar, conceptualizar, reflectir e abstrair ou criar novos símbolos.

É essencial cuidar deste componente do acto de estruturação própria do universo de significados, sobretudo quando se pretenda partilhar costumes

¹⁴ Basil Bernstein (1990) estudava a linguagem da criança disprivilegiada, demonstrando-a como escolar **incapacitada** para a integração social e a aprendizagem.

e linguagens culturais e «eclesiais» com populações diversificadas e se visualiza como será o acesso a um «catecismo» ...

Será no plano do enquadramento social, familiar e cultural que **o formador** poderá conseguir tornar acessível qualquer mensagem que respeite à **sua visão do sagrado**, pois, a mensagem arrisca-se a ser captada meramente como ritual, como a verbosidade ininteligível de uma “tal” catequese ... e/ou, também, como condição de acesso social oferecido ao desprotegido.

Sem um enquadramento, a religiosidade poderá ficar imersa na imprecisão do que é imposto pelo hábito e pelo ritual impessoal ou, sobretudo nas primeiras idades, confundida com a excitação do maravilhoso e o temeroso da magia...

Seja qual for a circunstância familiar, a vivência de espiritualidade deverá ser encontrada pela criança pequena no contexto da **linguagem de narrativas**, na medida em que se pode circunscrever o sagrado nas suas manifestações, vivido por alguém que se pode visualizar (ou imaginar). Só por esta via a criança (e também o adulto) se mantém, na sua inteireza, aberta ao sagrado e ao misterioso da revelação, sempre num padrão de relação de presença e contacto dialógico.

A linguagem dos relatos vividos (no evangelho, ou em exemplos de vida) dá testemunho da realidade de algo que transcende o nosso viver, e aponta para um outro diálogo com «Alguém», tornado como que visível nesse universo dos significados sagrados nomeados e vividos e transformados em oração e também em actos de partilha generosa e de criação do que é bom e belo.

O que se espera numa Criança de mais de 7 anos

Ao ponderar aquilo que se espera que a **criança de mais de sete anos** tenha atingido no seu desenvolvimento global, deverão ser avaliados diversos factores psico-sociais e de desenvolvimento emocional e espiritual, ao avaliar se poderá beneficiar da aprendizagem mais sistemática do ensino «catequético» da religião.

Pensamos, especialmente, no momento em que a criança, já confiante na experiência de um diálogo recíproco e alternante com um interlocutor adulto fiável (2º e 3º passos de construção do «Eu»), se irá **assumir como co-autor da sua aprendizagem** e enveredar pelo universo das realidades transcendentais colocadas em termos abstractos.

Se um patamar adequado do desenvolvimento relacional e cognitivo não foi alcançado, a abordagem da espiritualidade tem de se conformar aos

estilos mais sensíveis da vivência do sagrado na relação interpessoal, como aflorada na descrição dos passos anteriores de estruturação da identidade.

Há que ponderar se a criança:

1) Tem capacidade de lidar com os objectos da realidade, como tal e como «símbolos» (no contexto de um código simbólico), ou lida com os elementos da aprendizagem apenas manifestando “concretismo” (na nomenclatura dos estudos de Bernstein)?

2) Estará a contactar uma língua/cultura estrangeira, ou estará no «catecismo» a lidar com aspectos familiares da aprendizagem cultural?

3) Pode-se contar com a motivação intrínseca para esta aprendizagem, respeitando ao sentido de identidade e de pertença e ao sentimento de segurança confiante na própria capacidade de vencer esta etapa de integração e de socialização (ângulo cultural ou sócio-linguístico)?¹⁵

Esclarecidos os três aspectos centrais do posicionamento do formando e tomando-os em consideração antes do mais, para saber se se poderá avançar para a «catequese» formal, haverá, então, condições para decidir, se se deve atardar esse passo, para construir competências de apreensão do novo e do diferente na visão do sagrado, escolhendo, com precisão, uma estratégia de intervenção mobilizadora das capacidades de se maravilhar, antes de iniciar qualquer processo educativo. **Em qualquer circunstância, deve-se sempre, e antes de tudo, atender à questão: como foi/é possível encantar!?**

Quarto Passo da Estruturação do «Eu»

A conjugação da linguagem verbal, com a lúdica, e de exploração sensorio-motora, em conjunto, constitui momentos importantes para a diferenciação pessoal, encaminhando o futuro trabalho de separação/individuação do «Self»¹⁶

No **quarto passo** da construção do «Eu» anotam-se momentos importantes para **encaminhar o trabalho de separação/individuação** do «Self» («si-mesmo»), no sentido que lhes atribui Margareth Mahler (1974).

¹⁵ Por exemplo, o caso de uma criança imersa no «attachment» a uma figura única de relação: enquanto esta posição, não for superada, tudo quanto se pretenda transmitir em termos de apreensão do sagrado arrisca-se a reforçar apenas a experiência de impotência e desamparo, aliada à insegurança desvalorizadora.

¹⁶ O «Si-mesmo», na definição dos termos em Margareth Mahler, 1974.

Neste terreno, a criança dá mostras de apreender que pai-mãe deixaram de ser uma só figura conjunta (aquela unidade originada na vivência de relação simbiótica) e se diferenciam nos seus respectivos papéis. Está também preparado o contexto para se desenrolar o drama «edipiano» da diferenciação sexual. Terá de aprender a movimentar-se no palco da identificação sexual (e, no caso presente, com a imagética variada e profusamente divulgada pela comunicação social).

Ao mesmo tempo destituída do seu sonho de ser o centro do mundo de um «outro», a criança incorpora a narrativa dos adultos, identificando-se ao seu nível com a figura parental do próprio sexo e podendo tomar consciência e exprimir verbalmente os impulsos de amor, de ciúme e de rivalidade.

Não obstante encontrar-se impelida na busca interna da própria consistência, ao mesmo tempo, tendo incorporado o imaginário dos pais, ainda está dependente, pela sua condição de criança, de cargas emocionais que a transcendem. Encontra-se envolvida nos conflitos do face a face com os adultos (mãe/mulher, pai/homem), que poderão, ou não, espelhar para ela um modelo geracional saudável.

A individuação, entendida como capacidade de se assumir conscientemente como pessoa separada, com seu próprio destino, aliada ao fortalecimento do que se designa a linguagem interna, reflexiva, será melhor sucedida quando se possam manter e fortalecer as trocas dialógicas com adultos de referência.

Um momento imprescindível neste percurso manifesta-se na aquisição de uma relativa liberdade de transitar da realidade para a fantasia e da fantasia para a realidade, também aceitando e tomando pé diante do que não compreende ou que, porventura, não é compreensível (em si mesmo ou ao seu nível de desenvolvimento).

Encontra-se aqui, o ponto de viragem na diferenciação na separação/individuação em curso, no sentido da emergência de uma identidade social própria: situando-se como pessoa distinta, irá estabelecer novos relacionamentos que se abrem ao mundo, dando lugar a novos interesses e criando novas relações com os pares, lá fora.

Então, a criança irá poder distanciar-se o suficiente para descobrir os pais, de novo, tendo-os avaliado e aceite como pessoas não perfeitas. Na medida em que a criança tem, agora, alguma possibilidade de olhar em redor e reflectir sobre conjuntos de realidades complexas, pode-se imaginar que se irá posicionar melhor como pessoa, assumindo atitudes

personalizadas, em que por vezes se observa um arbítrio próprio e único. A criança pode manifestar opiniões e defendê-las.

Mas também poderá, agora, interiorizar conscientemente e guardar em segredo as suas perplexidades e ansiedades, sobretudo, por exemplo, quando vive conflitos dolorosos na família. O adulto terá, então, dificuldades acrescidas de acesso para a ajudar a superar possíveis perturbações.

Nesta fase, o grupo escolar e outros extra-escolares podem ter uma acção benéfica sobre a criança, como instrumento de mobilização pessoal (referida aos fenómenos “de espelho”, de “condensação” ou de “ressonância”, reacções específicas do que é descrito como dinâmica de grupo).

Diferente do aglomerado ou da constituição formal de uma classe escolar, o grupo constitui-se como o mecanismo natural de estimulação da contínua diferenciação do «Eu»/pessoa encontrando-se como alguém e assumindo-se como origem de actos e de intenções referidos ao “Mim/Meu”(Leal, 1982).

São importantes os adultos que, nesta idade, acompanham os grupos de pares nas diversas actividades fora da família. Se não tiverem dentro de si um sentimento que impele na busca de realização própria e de alegria, junto com o sentido dos valores e o sentido do sagrado, será difícil acompanharem esse movimento ponderoso em que crianças/jovens deverão aprender a sair de si mesmos, para se encontrarem com os companheiros e com a vida, numa atitude aberta e esperançosa, ainda que convivendo num mundo cheio de imposições e de mistérios.

Infelizmente, percebe-se que, em muitas classes escolares e na comunidade escolar, em que as actividades se desenrolam em espaços fechados e em redor de conteúdos de carácter apenas «positivista», se encontra uma atmosfera que impede qualquer aprendizagem espontânea do estar em grupo, e de promover o desenvolvimento das iniciativas de interacção e de cooperação.

Esse estilo de transmissão de conhecimentos, sem graça, não só restringe o impulso básico de curiosidade pelo novo saber, como até prejudica o desenvolvimento de um espírito inventivo e questionador.

Por vezes, também “a educação religiosa” de crianças/jovens, em lugar de procurar animar o movimento espontâneo de busca do encontro com o grupo e a alegria de poder viver «em comunhão» na busca do alto, realça o diálogo solitário com um Deus supremo.

Uma excepção valiosa encontra-se nos grupos de escutismo, animados nalgumas paróquias do país, em que a dinâmica de grupos é reconhecida implícita e explicitamente.

Não é muito corrente pensar nesta faceta da religiosidade, mas a falta de orientação para a partilha em grupo poderá ajudar a manter em segredo o recôndito sentido de poder mágico de dispor de um Deus onipotente ao nosso serviço ou, do ponto de vista do adulto, restringir-se à função de dominar os impulsos «tenebrosos», que se mantêm no humano como outro dos mistérios insondáveis da vida.

QUARTO PASSO DA ESTRUTURAÇÃO DO «EU»

Resumindo: Neste movimento, que designamos o **quarto passo** de estruturação do «Eu», as crianças/jovens estão preparados para assumirem uma maior autonomia, distanciando-se da família ao se deixarem inspirar por intuições de parceria, no grupo de amigos, e tendo agora alguma possibilidade de olhar e de reflectir sobre conjuntos de realidades complexas relacionadas com o sentido da vida, do sofrimento e da morte e, também de se posicionar como pessoa, assumindo um «livre arbítrio» perante algumas propostas da realidade.

Ao percorrer este quarto passo de desenvolvimento da própria identidade, sugere-se que a criança (e o jovem) tem condições para uma apreensão personalizada do sentido do sagrado, do sentimento da «providência», e, igualmente, dos «valores» referidos a uma realidade maior do que as figuras de autoridade na família e na escola.

Deverá poder mover-se por si mesma, quando não impedida, em direcção à revelação de um universo espiritual testemunhado por alguém e partilhado num grupo, podendo então visionar a presença de um Deus transcendente que dá sentido às vidas humanas.

Quinto Passo da Estruturação do «Eu»

Surge como **quinto passo** do desenvolvimento da identidade uma distinta forma de relacionamento social, além da família, mas podendo não ocorrer afastamento desta. Estabelecem-se laços intensos e independentes no

¹⁷ De acordo com os estudiosos da dinâmica de grupo (Kurt Lewin, 1948, e tantos outros), a génese e o desenvolvimento do «Eu» descrevem-se em termos de diferenciação de uma matriz de grupo, considerada uma entidade mais primitiva do que a individualidade (que, afinal, se autonomiza e se separa de uma matriz relacional primitiva com mãe - pai - família). Por seu turno, os estudos empíricos de Jane Loevinger (1970) delimitam e dimensionam o «Eu» (ou o “ego”) como estrutura autónoma de funcionamento da identidade, caracterizando-se por posições específicas de relacionamento interpessoal e de inserção nos grupos e pelas atitudes que daí decorrem.

¹⁸ Estudou empiricamente os mecanismos relacionais ou “padrões fixos de acção” de que o adulto se serve no grupo quando resiste à “individuação” e à livre ressonância na comunicação com o outro.

convívio com outros jovens, e com outras figuras de referência adulta. Sobretudo, surgem novas identificações ligadas a um sentimento forte de pertença ao grupo de amigos próximos, os que falam a mesma «gíria» e têm os mesmos costumes.

O intercâmbio múltiplo com os seus pares e o jogo de amizades e oposições, que se reconhecem como característicos da pré-adolescência e adolescência, irá ser o caminho para o desenvolvimento da pessoa social, que se irá reformular ética e esteticamente, um dia, como Eu adulto. É pelo contacto com o seu grupo de parceiros (da sua geração) que o aparelho emocional do jovem se poderá voltar a equilibrar como sistema de ressonância ao serviço da continuada construção cognitiva e da boa integração numa ordem social.¹⁷

Wilfred Bion (1961)¹⁸ sugeriu que as experiências de grupo podem oferecer condições óptimas, que permitem retomar as tarefas organizativas da infância em termos da comunicação e estruturação do «Eu» nas suas relações com o «Outro», quando conduzidas por um adulto habilitado.

Foulkes (1957) referiu-se às potencialidades do grupo para promover o desenvolvimento da personalidade. Ao utilizar a dinâmica de grupo para promover a mobilização do «Eu» abriu caminho a um novo entendimento do desenvolvimento socio-emocional, da infância à idade adulta (Leal, 1968; 1981).

A dinâmica de grupo é um fenómeno originário, situacional. Um grupo constitui uma realidade distinta do somatório de acção dos seus membros. Pode colocar-se ao serviço de tarefas que sejam programadas ou minimamente intencionadas ou promovidas por um condutor. Este é participante na vida do grupo e também regulador da comunicação múltipla. Ao promover «não directivamente» a participação de todos os membros do grupo, ele assegura a formação de uma “matriz de relação”, constituída de acordo com as leis da comunicação.

Os jovens e o grupo de amigos, que podem partilhar um modelo de paz no convívio em sociedade, também comungam na expectativa de haver alguém que assegura a ordem e de existirem regras, estando implícito um sentimento moral e um compromisso de responsabilidade pessoal, até perante uma doutrina que muitos consideram sagrada.

¹⁹ Daí a reivindicação acesa dos professores quando são incumbidos, por lei, de se ocuparem dos alunos das turmas em que falta o docente responsável, dizendo: “Eu não sou animador social para me ocupar assim dos alunos, fora da minha função docente ...”

O relacionamento não íntimo, relação comum entre adultos em que há lugar para um “terceiro”, diferente dos primeiros relacionamentos, caracterizados por um intercâmbio dual antecedido por um intercâmbio de género simbiótico, necessita da evolução clara da separação/individuação elaborada ao correr dos tempos, até à adolescência. É uma fórmula de relação de sua natureza estimulante, mas também pode abarcar o conflito.

Tem sido largamente comentada a dificuldade de alguns professores para conduzirem a dinâmica de grupo em que se processam relações triangulares e se realçam os valores da partilha e da contratação, e as experiências (incluindo a experiência de aprendizagem): “Se eu tivesse só ... alunos, mas tenho trinta!”¹⁹ Aí, faz falta a formação dos docentes em dinâmica de grupo, nos moldes que vão sendo adquiridos pelos monitores de actividades de tempos livres, que são alertados para as linhas de comunicação que se desenham espontaneamente no convívio e na partilha.

Aliás, Foulkes mostrou que o elemento facilitador do desenvolvimento no grupo é privilegiado quando o condutor (o professor) se centra, sobretudo, na regulação dos aspectos formais da comunicação, verbal ou não, observando os movimentos da atenção e os intercâmbios dentro da matriz total de comunicação.

Só a regulação das condições de reciprocidade no intercâmbio, quer no discurso verbal quer no não verbal, promovida pelo condutor na execução de uma tarefa consensual, pode realizar o objectivo de manter a comunicação em níveis produtivos para a acção ou o planeamento da acção.

Se não se alcança a correcta regulação das forças da dinâmica de grupo, os participantes experimentarão tensões e regressões que impelem para o descontrole ou o abandono (como defesa). Então, tornam qualquer tarefa improdutiva.

O surto energético produzido pela comunicação múltipla, em grupos onde os membros estão ligados entre si, ainda que apenas por propósitos de acção conjunta, pode ser ocasião de descargas emocionais invasivas, desencadeando necessidades regressivas nas pessoas (mesmo adultas), se a comunicação não for correctamente regulada. Por isso, é necessário cuidar de manter o nível apropriado de funcionamento, centrado numa tarefa absorvente.

Neste contexto, há que ponderar que se conhece bem o fenómeno de jovens que se congregam com companheiros (fruto de diversas vicissitudes), exactamente para exprimirem sentimentos destrutivos que não são devidamente tratados em contacto continuado com orientadores avisados.

Parecem em fuga de si mesmos, ao mesmo tempo vivendo forte rejeição da ordem social. Também para estes o grupo é fonte de solidez e de protecção contra as estruturas sociais adversas!

Finalmente: Em todo este texto pretendeu-se mostrar que, antes de se falar à criança e ao jovem de uma religião com os seus rituais instituídos, é preciso assegurar o caminho e encontrar as raízes da construção do «Eu» que poderá assumir uma relação com esse Ser mais alto e misterioso que transcende o saber imediato.

A possibilidade da criança e do jovem virem a encontrar-se, um dia, como adultos, na sua inteireza, face aos valores do espírito e frente aos mistérios do sagrado, depende de estarem encaminhados na relação consigo mesmos, de modo a poderem vir a assumir-se como construtores: «Alguém» frente ao «Outro» e frente a Deus, buscando a sua consistência própria.

A criança e o jovem que se vivem como «alguém» podem também sentir-se em relação com o sagrado, em relação com Deus, e poderão procurar os fundamentos da espiritualidade como convicção e vivência de algo que os conduz em busca de um sentido esperançoso da vida, da capacidade de se maravilhar, da força para sustentar a fidelidade, a verdade e a alegria, e de fazer crescer em si a capacidade oblativa.

Deverão poder mover-se por si mesmos no seu foro interior – quando não impedidos – em direcção à contínua revelação de um universo espiritual testemunhado por outros e partilhado num grupo.

Poderão, assim, **visionar a presença de um Deus transcendente que dá sentido às vidas humanas.**

BIBLIOGRAFIA

- BATES, E. - *Language and context: The acquisition of pragmatics*, New York: Academic Press, 1976.
- BATES, E.; Benigni, L.; Bretherton, I.; Camaioni, L.; Volterra, V. - *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy*, New York: Academic Press, 1979.
- BATES, E.; Bretherton, I.; Snyder, L. - *From first words to grammar: Individual differences and dissociable mechanisms*, New York: Cambridge University Press, 1988.
- BELL, S. M.; AINSWORTH, M. - Infant crying and maternal responsiveness, *Child Development*, 41, 291-311, 1972.
- BERNSTEIN, B. - *The structuring of pedagogical discourse*, London: Routledge & Keagan Paul, 1990.

- BERGSTRÖM, R.M. (1969) - Electrical Parameters of the Brain During Ontogeny. In: R.J. Robinson (Ed) - *Brain and Early Behavior*. London: Academic Press, 15 - 41.
- BION, W. - Attacks on linking. In: *Second thoughts*, London: Jason Aronson, 1961.
- BOWLBY, J. - *Soins maternels et santé mentale*. Genève: OMS, 1951.
- *Attachment and Loss*. London: Hogarth Press, 1969.
- BERGSTRÖM, R.M. - Electrical Parameters of the Brain During Ontogeny. In: R.J. Robinson (Ed) - *Brain and Early Behavior*. London: Academic Press, 15 - 41, 1969.
- BULLOWA, M. (Ed.) - *Before speech*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.
- CARPENTER, G.; STECHLER, G. - Selective attention to the mother's face from week one through week eight. *Proceedings 75th Annual Convention A.P.A.*, 153-154, 1967.
- CONDON, W.S. - Speech makes babies move. *Science*, 183, 1974.
- DAMÁSIO, A. - *O erro de Descartes: Emoção, razão e cérebro humano*. Publ. Europa-América, 1994.
- (1999) *The feeling of what happens*. New York: Harvard University Press.
- ERIKSON, E. H. (1971) - *Identity: Youth and Crisis*. London: Faber and Faber.
- FOGEL, A. (1993). *Developing through relationships*. Chicago: The University of Chicago Press.
- FOGEL, A. ; Hui-Chin HSU - Stability and transitions in the mother-infant face-to-face communication : A microhistorical approach. *Developmental Psychology*, Vol. 39, 1061-82, 2003.
- FOULKES, S.H. - Psychoanalysis and Group Analysis. In: Elizabeth Foulkes (Ed.) *Selected Papers of S. H. Foulkes*. London: Karnac, 1990.
- GOLEMAN, D.- *Emotional intelligence*. Bantam Books, 2002.
- GUIDANO, V. - *The self in process*, N.Y., Guilford Press, 1987.
- KAYE, K.- Thickening thin data. The maternal role in developing communication and language. In: M. Bullowa. *Before speech*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KLEIN, M. - Die Bedeutung der Symbolbildung für die Ichentwicklung. *Int. Zschr. Psa.* , 16, 1930.
(1952). On observing the behaviour of young children. In: *Os progressos da psicanálise*, 216-249, Rio de Janeiro: Zahar, 1969.
- LE DOUX, J.E. - Emotion and the amygdala. In: J.P. Aggleton (Ed.) *The amygdala: Neurobiological aspects of emotion, memory and mental deficiency*, 339-51, New York: Wiley, 1992.
- LEAL, M.R. M. - *An Enquiry into Socialization Processes in the young child*. Lisboa: IPAF, 1975.
- A Statement on Psychological Remedial Intervention: Psycho-genesis of the Human Relationship. Estoril: *First World Congress of Child Psychiatry*, 1980.

A espiritualidade e a mente infantil

- Organização simbólica e aprendizagem. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 24, 15-33, 1988.
 - O fenómeno humano da relação dialógica, *Cadernos de Consulta Psicológica*, 4, 91-96, 1988b.
- LENNEBERG, E. - On explaining language. *Science*, 164, 635-643, 1969.
- LEWIN, K. - *Dinâmica de Grupos*, 1948.
- LOEVINGER, J. - *The Measurement of Ego development*. Minnesota University Press, 1970.
- LURIA, A.R. - *The role of speech in the regulation of normal and abnormal behaviour*. New York: Liveright, 1961.
- MAHLER, M. - Thoughts about development and individuation. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 18, 307-324, 1963.
- “Symbiosis and individuation: the psychological birth of the human infant”, *Psychoanalytic Study of the Child*, 29, 89-106, 1974.
- PEIRCE, C. S. - *Collected Papers*, New York: Harvard University Press, 1931-35, 1932.
- PIAGET, J. – *A construção do real na criança*, Rio de Janeiro: Zahar Editores, (1937) 1975.
- *La formation du symbole chez l'enfant. Imitation, jeu et rêve. Image et représentation*, Genève, Delachaux Niestlé, 1945.
 - *L'équilibration des structures cognitives. Études d'épistémologie Génétique*. Paris : PUF, 1975.
- PRIBRAM, K. - *The study of personality: an interdisciplinary approach*, London: Holt & Rinehart, 1967.
- SEGAL, H. - Notes on symbol formation, *Int. Journal of Psycho-analysis*, 36, 1957.
- SPITZ, R. - Life and the dialogue. In: H. S. Gaskill (Ed.) - *Counterpoint, libidinal subject and object*, New York: International Universities Press, 1965.
- *The first year of life*. New York: International Universities Press, 1965b.
- STEIN, L. - *The infancy of speech and the speech of infancy*. London: Staples Press, 1957.
- TEYSSÈDRE, C. ; BEAUDONNIERE P.-M. - *Aprender dos 0 aos 4 anos*, Lisboa, Instituto Piaget, Biblioteca Básica de Ciência e Cultura, 1997
- TREVARTHEN, C. - Communication and cooperation in early infancy: a description of primary intersubjectivity. In: Stone, Smith and Murphy (Eds.) - *The Competent Infant*. Basic Books, 1973.
- WATSON, J.S. (1973) - Smiling, Cooing and 'The Game'. In: Stone, Smith and Murphy (Eds.) - *The Competent Infant*. Basic Books, 1973.
- WINNICOTT, D. - Transitional Objects and Transitional Phenomena: A study of the first not-me possession. *Int. J. of Psychoanalysis*, 34, 89-97, 1951.
- WINNICOTT, D. - *The maturational processes and the facilitating environment*. London: Hogarth Press, 1965.
- WINNICOTT, D. - *Playing and reality*. London: Hogarth Press, 1971.

Missas com crianças: pedagogia ou iniciação?

ÂNGELO CARDITA (*)

«Agora podem perguntar-nos se esta formação [litúrgica] permanece ligada de tal forma a determinadas épocas a ponto de ser sepultada com elas, ou se se trata de comuns potencialidades vitais humanas, que despertam sempre apenas lhe sejam oferecidas as condições»¹.

Introdução

A questão da introdução das crianças na missa não se pode colocar sem perceber a diferença de postura que há entre a *pedagogia* e a *iniciação ritual*. Inserindo o problema no contexto da proposta de recuperação do antigo sistema catecumenal, contudo, ainda não se dá uma resposta no segundo sentido, uma vez que devemos ter também em conta a peculiaridade da nossa época e do nosso contexto *em relação ao agir ritual*. A própria celebração da eucaristia, principalmente, no dinamismo que instaura entre a iniciação cristã, que culmina, e a existência crente, que inaugura, deve poder iluminar a nossa questão.

Como forma de aproximação à problemática, partirei de algumas referências ao *Directório da Missa com Crianças*, tentando descobrir os seus contornos, e olharei também para o *Ritual da Iniciação Cristã dos Adultos*, a fim de perceber melhor as modalidades rituais a que se recorre na iniciação

(*) Doutoramento em Teologia sistemática e especializado em Liturgia e Sacramentologia. Colabora com o serviço litúrgico-musical da Comunidade Cristã da Serra do Pilar (Vila Nova de Gaia). Além de vários estudos, publicados em revistas especializadas em Portugal e no estrangeiro, organizou o livro: Vaticano II. 40 anos depois (Coimbra 2005) e acaba de publicar a sua tese: O Mistério, o Rito e a Fé. Para uma "recondução antropológica" da teologia litúrgico-sacramental (Lisboa, 2007). Exerce ainda actividades de docência no Instituto Superior de Liturgia de Barcelona.

1 R. Guardini, *Formazione liturgica*. Saggi, O.R., Milano 1988 [original alemão 1923], 19.

de um catecúmeno à fé. De seguida, abordarei uma questão que me parece fundamental para clarificar as coisas. Actualmente, recuperado o antigo sistema catecumenal, persiste no entanto uma grande ambiguidade no que respeita às crianças, muito concretamente em relação ao seu acesso à eucaristia. Na minha perspectiva, não há qualquer justificação histórica, teológica ou pastoral, para a desestruturação que a iniciação cristã padece à mercê da nossa inércia. A justificação invocada, que reflecte simplesmente o estado das coisas, concebe o acesso das crianças baptizadas à eucaristia como pedagogia – eis o nosso tema – para a eucaristia da comunidade adulta na qual se é inserido depois da confirmação. Num terceiro momento, farei referência a um estimulante exemplo de proposta pedagógica inspirada na liturgia, da responsabilidade de Hélène Lubienska de Lenval, que concebia a pedagogia em geral como pedagogia “religiosa” ou “sagrada”, para colocar, seguidamente, a questão da iniciação – ritual e religiosa – em contexto pós-moderno. Finalmente, da consideração da eucaristia como *fons et culmen* retirarei uma ulterior confirmação da minha perspectiva sobre este assunto.

1. Aproximação à problemática

a) A partir do Directório das Missas com Crianças

O problema da “pedagogia das missas com crianças” é referido logo no nº 2 do Directório das missas com crianças: «relativamente à educação das crianças na Igreja, surge uma particular dificuldade pelo facto de as celebrações litúrgicas, especialmente as Eucarísticas, não poderem exercer plenamente nas crianças o seu natural valor pedagógico». O ponto de vista que permite detectar as dificuldades é o da adaptação: «Embora hoje seja permitido usar, na celebração da missa, a própria língua materna, todavia as palavras e os sinais não estão suficientemente adaptados à capacidade das crianças».

Dir-se-ia que, com a reforma e a tradução dos textos litúrgicos, compreendemos que afinal *não compreendemos a liturgia*. Quer dizer que o *sentido* da liturgia não se colhe nem só nem directamente do *significado* que as palavras atribuem aos sinais. Reconhecendo que estes não estão suficientemente adaptados à capacidade de quantos participam na liturgia (crianças, jovens, adultos, homens, mulheres) somos obrigados a reconhecer também que o problema não reside apenas na *semântica*, mas encontra-se

na *pragmática*, isto é, no modo de fazer e lidar com os textos e os gestos litúrgicos. Aliás, é neste sentido que devemos entender o matiz que relativiza a dificuldade detectada. Continua o nº 2 do Directório: «sem dúvida que as crianças, nem sempre conseguem compreender tudo o que, na sua vida quotidiana, experimentam e vivem com os adultos, e isto não lhes causa aborrecimento. Também no que se refere à Liturgia não se pode pedir que tudo seja inteligível sempre e em pormenor»².

Emerge já uma importante pista de reflexão para o nosso tema que infelizmente o Directório não desenvolve: a pedagogia litúrgica não pode assentar apenas na lógica da explicação-compreensão, mas, mais amplamente, fundar-se na participação-iniciação ao rito, mesmo que não se compreendam totalmente as palavras e os sinais que aí são empregados³. Esta expansão, que concebe a pedagogia litúrgica propriamente como *iniciação*, deve fazer-nos pensar ainda no tipo de relação que a liturgia deve estabelecer com a *cultura*, entendida globalmente como o contexto, as capacidades e expectativas do sujeito em relação ao rito. É que a estratégia da iniciação não se preocupa tanto com este trabalho de contextualização quanto com proporcionar um *efectivo contacto com o sagrado*⁴.

Mas o que é que motiva a problemática? Porque é que o agir ritual se tende a tornar in-compreensível e in-praticável? Uma possível resposta

² Cf. ainda os nºs 3 e 5 do *Directório das Missas com Crianças*. O acento na participação consciente fez deslizar a liturgia no sentido intelectual, pensando-se que a compreensão seria a melhor forma de aceder à liturgia. Mas «a liturgia-ação não é feita para ser compreendida intelectualmente. Ela deve manifestar que é objectivamente inteligente e subjectivamente inteligível; mas ela mesma não é de natureza intelectual». Por isso, «a liturgia será mais atenta ao desejo que a simples razão». L.-M. CHAUVET, *La liturgie demain: essai de prospective*, in P. DE CLERCK (ed.), *La liturgie, lieu théologique*, Beauchesne, Paris 1999, 201-229, 207-208.

³ O tipo de resposta subjacente ao Directório vai na linha da “adaptação” das celebrações litúrgicas – das palavras e sinais – à capacidade das crianças (cf. nº 2 e todo o cap. III), colocando-se portanto na linha da “pedagogia”. O directório, no entanto dá indicações que ultrapassam claramente uma “pedagogia” racional e abrem para uma iniciação integral: a formação litúrgica não se pode separar de uma formação humana cristã mais ampla, que constitui até a sua base (cf. nº 8b. 9a); a própria participação em celebrações litúrgicas, para além da eucaristia, sem que «tomem um carácter demasiadamente didáctico» (cf. nº 13. 22; cf. ainda cap. III: no entanto prevalece aqui a lógica da adaptação!). Particularmente sugestiva é a ideia de um gradual desenvolvimento do “gosto pela Palavra de Deus” a partir da sua escuta celebrativa (cf. nº 14. cf. ainda nº 27b).

⁴ Cf. M. ELIADE, *Ritos de iniciação e sociedades secretas. Nascimento místicos. Ensaio sobre alguns tipos de iniciação*, Ésquilo, Lisboa 2004 [original francês 1959].

podemos encontrá-la logo no nº 1 do Directório: «a Igreja deve prestar particular atenção às crianças baptizadas, não só àquelas cuja iniciação deve ainda completar-se através dos Sacramentos da Confirmação e da Eucaristia, mas também àquelas que foram recentemente admitidas à Sagrada Comunhão. Com efeito, as condições da vida moderna, em que as crianças vão crescendo, são menos favoráveis ao seu desenvolvimento espiritual». O que é que caracteriza a modernidade, para que seja considerada uma época que dificulta o desenvolvimento espiritual do ser humano? Aquilo a que chamamos hoje a pós-modernidade agrava ou restabelece a situação?

Retenhamos simplesmente que não vivemos numa *cultura ritual*⁵ e que o desafio não pode consistir em regressar a uma pré-modernidade ritual nem exasperar uma pós-modernidade politeísta, mas em re-descobrir o rito e as suas potencialidades e, ao mesmo tempo, submetermo-nos à sua potência⁶. Por este caminho somos reconduzidos outra vez à pertinência da iniciação ritual e à sua peculiar forma de articular o profano e o sagrado, a infância e a maturidade, a vida e a morte.

Mas, bem vistas as coisas, este número pede que se façam distinções. A Igreja deve prestar uma particular atenção às *crianças baptizadas*, porque as condições da vida moderna são pouco favoráveis ao seu desenvolvimento espiritual. A referência às crianças baptizadas, mesmo que ainda não tenham

⁵ Na análise de Javier San Martín, a principal característica da modernidade é mesmo a perda do sentido simbólico da realidade. O mundo moderno tende para a desmitificação, preferindo um pensamento de tipo técnico e preciso, no qual cada significante deve remeter para um significado bem determinado e objectivo. Desta forma, o pensamento fecha-se a qualquer referência simbólica, onde os significantes abrem para uma multiplicidade de possibilidades de sentido. Cf. J. SAN MARTÍN, *Antropología y filosofía. Ensayos programáticos*, Verbo Divino, Estella 1995, 238-241. O confronto epocal com a modernidade foi mesmo um dos aspectos mais salientes do Movimento Litúrgico. Concretamente em relação à formação litúrgica seria de referir a ainda actual reflexão de Romano Guardini (cf. nota 1). Também para Eliade, «nas profundezas do seu ser o homem moderno ainda é sensível a cenários ou mensagens “iniciáticas”». ELIADE, *Ritos de iniciação*, 203.

⁶ Para João Duque, a própria religião, vivida na tensão entre o transcendente e o imanente, constitui uma das vias de solução e superação da dissolução pós-moderna. Cf. J. M. DUQUE, *Dizer Deus na pós-modernidade*, Alcalá, Lisboa 2003, 197-206. Se, por um lado, a modernidade se viu frustrada no seu projecto de secularização, já a pós-modernidade, em que assistimos a um regresso inesperado, confuso, politeístico, do sagrado, corre o risco de deixar perder as irrenunciáveis conquistas da primeira. Aliás, não se trata tanto de contrapor a modernidade à pós-modernidade mas de descobrir nelas a continuidade do mesmo processo. Neste sentido, renúncia à religião e ao rito, em nome da racionalidade, está para o reencantamento do mundo até à ritualização virtual, em nome dos direitos da subjectividade, como um fenómeno perfeitamente simétrico. Daí a importância da proposta de “equilíbrio” de João Duque e da recuperação do valor do rito e da religião para a fé cristã.

recebido todos os sacramentos da iniciação e também as que já acederam à eucaristia, coloca a problemática no âmbito mais vasto da iniciação *cristã*. Donde uma primeira grande distinção deve ser feita entre as *crianças baptizadas* e as *crianças não baptizadas*, com a consciência, no entanto, que *todas elas se encontram em processo iniciático*. Ora, bem vistas as coisas, atrever-me-ia a dizer que são as segundas – isto é, as crianças não baptizadas que a Igreja acolhe como catecúmenas – que *se encontram na situação típica e própria da iniciação cristã*. Os esquemas e programas catequéticos deveriam estar pensados para elas, mas não apenas com a intenção de fazê-las baptizar “o quanto antes”, muitas vezes “para que possam fazer todas juntas a primeira comunhão”. Também aqui, lamentavelmente, o Directório deixa de ter em conta que a questão das missas com crianças não se pode afrontar fora do âmbito e dos problemas inerentes ao *catecumenato*⁷.

Voltemos ao Directório. «A comunidade cristã, que dá testemunho do Evangelho, que vive a caridade fraterna, que celebra activamente os mistérios de Cristo é a melhor escola de formação cristã e litúrgica para as crianças que nela vivem» (nº 11). A questão põe-se agora em relação ao *contexto humano e social*. É óbvio que, neste sentido, a primeira realidade configuradora da criança é a *família*. Os pais, segundo o Directório, devem educar as crianças para a oração *rezando com eles* (cf. nº 10) e, na mesma linha, reconhece-se que «se as crianças [...] participam na missa com a família, começarão mais facilmente a cantar e a rezar na comunidade litúrgica, e terão mesmo já como que uma experiência antecipada do mistério eucarístico» (nº 10). O Directório reconhece que se pode dar um processo quase espontâneo de formação, por osmose familiar e comunitária⁸.

⁷ Daí também as ambiguidades, dentre as quais a intrusão da *penitência* no meio da iniciação cristã ainda em processo (cf. nº 12) é a mais relevante. A própria distinção entre “missas de adultos nas quais participam crianças” e “missas com crianças nas quais participam adultos” parece-me problemática, pelo menos desde o ponto de vista do comunitário-expressivo da eucaristia (cf. nº 24). A eucaristia é da comunidade cristã no seu todo e se pode acolher parcialmente os catecúmenos é porque estes já lhe pertencem de alguma maneira, embora não plenamente. Uma eucaristia de e para catecúmenos é algo desde o ponto de vista teológico e pastoral completamente anormal e abusivo. Desde este ponto de vista e olhando também para as origens da iniciação cristã, parece-me bastante questionável a proposta de uma celebração da Palavra com as crianças que decorra num local separado da assembleia adulta (cf. nº 17b, com o qual em certa medida entra em contradição o nº 19).

⁸ Num sentido semelhante, baseado em S. Tomás de Aquino, Vaggagini falou de um “conhecimento por conaturalidade”. Cf. C. VAGAGGINI, *Il senso teologico della liturgia*.

Muito provavelmente estamos diante de uma posição que deposita demasiada confiança na família e na comunidade cristãs. Pressupõe-se uma sólida integração da família na comunidade e uma ágil articulação desta com a primeira, que nem sempre se dão. Contudo, devemos reconhecer aqui a necessidade e a pertinência formativa do contexto comunitário e familiar. Interessa-me ainda sublinhar a força formativa reconhecida à participação no rito e à prática da oração⁹. Por outro lado, o cepticismo que pode envolver a família e a comunidade cristãs, leva-nos a distinguir entre as crianças que de facto gozam de uma formação cristã contextual e o número cada vez maior de crianças que, apesar de baptizadas, só começam a ter contacto com as realidades eclesiais quando chegam à catequese. Nesta situação, parece-me que é depositada excessiva confiança no mecanismo catequético que se tem revelado incapaz de responder a tais carências.

Acompanhando os pais à eucaristia dominical, as crianças estão também a ser acolhidas pela comunidade crente mais vasta e a abrir-se a ela. Mas, como afirma o Directório, «as comunidades cristãs [...] estão vinculadas por um compromisso para com as crianças baptizadas na Igreja» (nº 11). Como assumir e fazer valer este compromisso? Não começará tantas vezes por ter coragem de negar o baptismo às crianças, não para que os pais

Saggio di liturgia teologica generale, San Paolo, Cinisello Balsamo (Milano),⁶1999 [1957], 502-506. Estimulante, o confronto desta possibilidade filosófica com a perspectiva antropológica que vê no rito a matriz do sentido e dos Postulados Sagrados Fundamentais das religiões. Neste sentido, cf. R. A. RAPPAPORT, *Ritual and Religion in the Making of Humanity*, Cambridge University Press, Cambridge – New York 1999.

⁹ São de interesse neste sentido as observações de A. TEIXEIRA, *Entre a exigência e a temura. Uma antropologia do habitat institucional católico*, Paulinas, Prior Velho 2005, 397-410, a propósito da oração e do rito em ambiente catequético infantil. A oração, neste contexto, é uma acção pedagógica em si mesma: aprende-se fazendo. Neste processo, são dadas indicações respeitantes à postura corporal, que parece ser uma condição de possibilidade para a cesura que a oração provoca em relação às atitudes correntes. Este aspecto é essencial ainda para a descoberta das competências comunicativas com o ser divino, na medida em que, desta forma, se visa a constituição de um espaço-temporalidade adequada à “interioridade” que permite a comunicação com um ser transcendente e contudo omnipresente, ao mesmo tempo em que se adquire a capacidade de ser enunciador não-locutor, isto é, a capacidade de se reconhecer na voz e na letra de um texto proposto por outrém. Ao contrário da oração, que se aprende fazendo, o rito treina-se. Quer dizer que o rito reclama, da parte do sujeito religioso, uma capacitação prévia. No contexto catequético – sem excluir o recurso a técnicas de encenação –, o investimento é canalizado para a dimensão semântica: «o rito sofre o impacto da prioridade dada ao discurso. Ou seja, o investimento semântico toma o lugar da prioridade dada à sintaxe social» (402). A distinção entre o treino prévio e o rito coincide com o desenvolvimento das competências da percepção

procurem outro lugar onde o fazer, mas para lhes dar a oportunidade de acolherem aquilo que desejam para os filhos?

Abre-se aqui uma pista de formação cristã inédita que poderia levar-se a cabo sob o imperativo do acolhimento. Pedindo o baptismo para os seus filhos, os pais, de alguma forma, pedem também a fé para si. A solução fácil é aceder ao seu pedido explícito. Mas será isto acolher na comunidade de fé? Não seremos nós os primeiros a tratar os “sacramentos da fé” como meros “ritos sociológicos”, desprezando o estreito ligame que há entre a realidade antropológica e sociológica e a dimensão teológica da fé? Não estaremos ainda a negar a necessidade da liberdade para o acto de fé? Muitas vezes, o pedido do baptismo para os filhos é apenas uma ocasião para aquilo que se fosse amparado e fortalecido poderia vir a pôr-se como acto livre de assentimento e profissão de fé.

Quantas famílias deste tipo são visitadas pelos nossos presbíteros ou pelos catequistas? Baptizamos-lhes os filhos e depois não temos coragem nem imaginação para ir ao seu encontro e cuidar da semente. A tarefa que urge, na actualidade, é a da preparação do substracto antropológico e comunitário, de forma a criar um contexto mais receptivo à mensagem cristã, na sequência de uma primeira aproximação, mesmo que a sua única motivação seja um rito sociológico ou vagamente religioso de apresentação do filho recém-nascido. As iniciativas pastorais deveriam *tentar* criar formas concretas de acolhimento e de estruturação da fé nos pais e principalmente ter a coragem de entrar na casa das pessoas. Os pais que pedem o baptismo para os filhos aquando do seu nascimento ou que os inscrevem na catequese estão *de facto* a aproximar-se da Igreja e a pedir a fé. Corresponder-lhes está nas nossas mãos.

Parece que me afastei radicalmente do tema da missa com crianças. Na verdade, estou a tentar sugerir que sem a criação de um amplo contexto comunitário, capaz de suprir as carências que as famílias exibem, qualquer “pedagogia” demonstrará apenas a nossa ingenuidade e incapacidade para fazer frente aos problemas *tal como eles se nos colocam*.

b) Olhando para o Ritual da Iniciação Cristã dos Adultos

Sugeri que as crianças devem ser acolhidas como *catecúmenos* no seio da Igreja. Quer dizer que a questão da introdução das crianças à eucaristia

se deve colocar no contexto da iniciação, muito concretamente do papel que aí desempenha a ritualidade. Aqui as questões teológicas e pastorais são imensas. Não haverá falta de coragem para restabelecer verdadeiramente o sistema catecumenal? Será que a única resposta possível ao pedido de um rito sociológico pelo nascimento de um filho é a celebração do baptismo? Que acolhimento eclesial se põe em marcha com essa celebração? Existem equipas de catequistas que aproveitem a situação para começar a acompanhar os pais na educação da fé dos filhos? Será possível recuperar o sentido pneumatológico do sacramento do Crisma, conciliando-o com uma prática que dependia de um sentido testemunhal? Será que valorizamos verdadeiramente a eucaristia como fonte e cume da vida cristã se a deixamos profanar por catecúmenos que provavelmente não chegarão ao fim do processo iniciático ou que abandonarão a vida eclesial após a confirmação? Parece-me bem que este é um grave abuso contra a eucaristia.

Mas com a eventual recuperação do sistema catecumenal, no que respeita ao nosso tema, perderia relevo a participação *na eucaristia*, embora não se enfraquecesse de modo nenhum o papel da liturgia na iniciação à fé. Como sabemos, ao catecúmeno era vedado completamente qualquer acesso à eucaristia, mas o catecumenato, para além da oração e da leitura da Sagrada Escritura, estava cheio de ritos, desde a inscrição e admissão, passando pelos exorcismos, até aos ritos que preparavam imediatamente para a celebração do baptismo¹⁰.

Mas o certo é que este esquema antigo, que se tinha perdido, foi recuperado para adultos e crianças. Com efeito, o *Ritual da Iniciação Cristã dos Adultos* (cf. cap. V) destina-se também «às crianças que, não tendo sido baptizadas na infância e tendo atingido a idade da discipulação e da catequese, se apresentam para receber a iniciação cristã [...]» (nº 306). Sabendo que a verdade do Baptismo requer uma ulterior formação e *apropriação do acto de fé*¹¹, não vejo grandes diferenças entre os dois casos:

¹⁰ O testemunho mais antigo é o da "Tradição Apostólica" (séc. III), publicada e estudada por: B. BOTTE (ed.), *La Tradition Apostolique de Saint Hippolyte*, Aschendorff, München 2 1963. Particularmente interessante, para nós, é o testemunho de Egéria (oriunda da Península Ibérica), sobre a iniciação cristã em Jerusalém, no séc. IV. Edição em português: A. B. MARIANO – A. A. NASCIMENTO (ed.), *Egéria. Viagem do ocidente à terra santa, no séc. IV* (Itinerarium ad loca sancta), Colibri, Lisboa 1998.

¹¹ «[...] O Baptismo é, em primeiro lugar, o sacramento daquela fé pela qual os homens, iluminados pela graça do Espírito Santo, respondem ao Evangelho de Cristo. A Igreja não considera nada mais importante nem mais próprio da sua missão do que despertar

em ambos se trata sempre e só de crianças-catecúmenos. De modo que também as crianças já baptizadas deveriam ser incluídas num efectivo e realístico processo iniciático, que as conduzisse a um acto de fé livre e consciente através da celebração dos momentos sacramentais que efectuam e concluem a iniciação cristã. O Ritual reconhece que as crianças «já são idóneas, porque podem conceber e alimentar uma fé própria e, por dever de consciência, aceitar algumas responsabilidades» (nº 306)¹².

Em relação ao nosso tema, devemos reter simplesmente que qualquer pedagogia ou iniciação à eucaristia que se dê fora ou só pretensamente relacionada com o esquema, as estratégias e o ambiente catecumenal se está a desviar também de um dos aspectos teologicamente vinculantes da própria eucaristia. De modo que a resposta ao problema que me é posto se pode encontrar na descrição do papel da ritualidade na formação cristã de um catecúmeno, tal como se pode ler no nº 19, parágrafo 3 do Ritual da Iniciação Cristã dos Adultos:

«Por meio de ritos litúrgicos apropriados, a Mãe Igreja ajuda-os na sua caminhada e assim eles vão sendo desde já progressivamente purificados e ao mesmo tempo sustentados pela bênção divina. Para eles se organizam oportunamente celebrações da palavra e até podem ter acesso à liturgia da palavra juntamente com os fiéis, a fim de melhor se prepararem para a futura participação na Eucaristia [...]».

Esta preparação ritual é intensificada no tempo da purificação e da iluminação (a quaresma em que se preparam directamente para os sacramentos da iniciação) e da “mistagogia” (o tempo pascal em que participam plenamente da eucaristia), em relação ao qual podemos ler:

«Na verdade, o novo modo de enunciar os sacramentos recebidos e, sobretudo, a experiência dos mesmos vão dar um conhecimento mais

a todos, catecúmenos, pais das crianças a baptizar e padrinhos, para esta fé verdadeira e activa pela qual, aderindo a Cristo, iniciam ou confirmam o pacto da nova aliança» (*Preliminares Gerais da Iniciação Cristã*, nº 3). «Para completar a verdade do sacramento [do baptismo] é, contudo, necessário que as crianças sejam, depois, educadas na fé em que foram baptizadas. O fundamento desta formação será o próprio sacramento que receberam» (*Ritual do Baptismo das Crianças*, nº 3).

¹² Se tivermos em conta que, para o *Ritual do Baptismo das crianças*, «por meninos ou crianças entendem-se aqueles que, por não terem chegado ainda ao uso da razão, não podem professar fé própria» (nº 1), então, as crianças em idade escolar *mesmo que já baptizadas* tornam-se os destinatários da iniciação cristã, tal como vem proposta e descrita no *Ritual da Iniciação cristã dos Adultos*.

completo e mais frutuoso dos “mistérios”. Com efeito, os neófitos foram renovados no seu espírito, saborearam as íntimas delícias da palavra de Deus, entraram em comunhão com o Espírito Santo e descobriram como o Senhor é bom. Desta experiência, própria do homem cristão e aumentada com a prática da vida, tiram novo sentido da fé, da Igreja e do mundo» (nº 38).

2. A missa com crianças como pedagogia da missa da comunidade adulta?

No seu estudo sobre a iniciação cristã, Dionisio Borobio esboça um novo projecto de iniciação cristã que tenta conjugar, aparentemente, o esquema antigo com o esquema recente na vida da Igreja. Borobio reconhece que a iniciação cristã deve manter a sua unidade, a traduzir na prática por uma ordem dinâmica referencial da celebração dos sacramentos da iniciação, de modo a relativizar também seja o baptismo das crianças, seja a primeira eucaristia. Para ele, o atraso da confirmação não representa obrigatoriamente uma ruptura na unidade da iniciação, «se se considera e se significa de modo adequado a “eucaristia da comunidade adulta” como o momento culminante da iniciação»¹³. Esta é precisamente a sua tese. A primeira eucaristia, celebrada em contexto catecumenal, assumiria para ele precisamente uma função “pedagógica” em ordem à introdução na eucaristia da comunidade adulta, depois da confirmação. Neste sentido, a primeira eucaristia não é ainda o momento culminante da iniciação e a confirmação, embora celebrada posteriormente, pode conceber-se como um momento sacramental dentro do processo de iniciação, unido ao baptismo e à eucaristia¹⁴. Borobio é capaz de reconhecer a necessidade de uma revisão do projecto da iniciação cristã¹⁵, mas a sua resposta é claramente ambígua.

¹³ D. BOROBIO, *La iniciación cristiana. Bautismo, educación familiar, Primera eucaristía, Catecumenado, Confirmación, Comunidad cristiana*, Sígueme, Salamanca 1996, 605-606.

¹⁴ Cf. BOROBIO, *La iniciación cristiana*, 608-609.

¹⁵ «É preciso recolocar [a questão de] a iniciação total, o projecto de “fazer um cristão integral”. E isso supõe que tanto o baptismo de crianças, quanto a confirmação e a primeira eucaristia são situados, interpretados e celebrados de modo adequado no interior da iniciação, entendida como processo unitário e dinâmico, no qual as distintas partes ou elementos se vão integrando, completando e aperfeiçoando, em vista da plenitude iniciática». P. TENA – D. BOROBIO, *Sacramentos de iniciación cristiana: bautismo y confirmación*, in D. BOROBIO (ed.), *La celebración en la iglesia. II: sacramentos*, Sígueme, Salamanca ³1994, 27- 180, 176.

Se a justificação do atraso da confirmação se encontra na necessidade de uma formação adequada e de uma consciente e livre resposta de fé, não se compreende porque é que as mesmas exigências não se devam fazer e até com mais razão em relação à eucaristia. Borobio limita-se a justificar uma práxis, mas não se deixa interrogar por ela.

«Cremos que, na situação actual da Igreja, o momento mais apto para a realização, tanto do sentido deste sacramento [a confirmação] *quanto da iniciação total*, é *aquele que torna possível de forma eficiente a resposta pessoal de fé e a plena integração nas tarefas de edificação e crescimento da Igreja, na força do Espírito pentecostal*. E isto, em nosso entender, só é possível quando [a confirmação] se celebra depois da primeira eucaristia [porquê?], no período da adolescência, e orientada para a plena participação da eucaristia e das tarefas da comunidade»¹⁶.

Se Borobio tem razão na forma de colocar a questão e nas razões teológicas e pastorais que invoca, então, o atraso da confirmação deveria implicar também, com maior radicalidade, o atraso da primeira eucaristia. Também José Aldazábal, num boletim sobre o tema que nos ocupa, se põe numa posição semelhante, mas para ele a justificação para o acolhimento das crianças na eucaristia é de tipo eclesiológico. «As crianças também são Igreja. Também elas são membros baptizados da comunidade; crentes, à sua maneira, em Cristo Jesus»¹⁷. Mas será mesmo assim? Não deveríamos antes reconhecer que as crianças são, na verdade, *catecúmenos*? Assim sendo, mesmo as que já acederam à primeira comunhão devem ser consideradas apenas como “semi-iniciadas”¹⁸, pois falta-lhes ainda um momento fundamental e estruturante da iniciação: o crisma.

Estamos, portanto, diante de um duplo desafio: não reduzir a eucaristia com crianças – ou o facto de as crianças terem já acedido à eucaristia – a “pedagogia” da eucaristia na comunidade adulta. Qualquer liturgia com crianças deverá ser também liturgia da igreja e, portanto, maximamente

¹⁶ P. TENA – D. BOROBIO, *Sacramentos de iniciación cristiana*, 178 (o sublinhado é nosso).

¹⁷ J. ALDAZÁBAL, *Acoger a los niños en nuestra eucaristía*, «Phase» 114 (1979) 495-510, 501.

¹⁸ Ou até mesmo como «gente não *iniciada*, mas *tendencialmente* cristã», segundo a expressão de J. M. ROVIRA BELLOSO, *Símbols de l'Esperit*, Cruïlla, Barcelona 2001, 186.

expressiva do seu ser e da sua actividade. E, por outro lado, reconhecer, retirando daí todas as consequências, que as crianças não são ainda *plenamente* membros da Igreja enquanto não passarem por todos os momentos sacramentais da iniciação.

Não se pode pensar que uma “pedagogia religiosa” ou uma “iniciação ritual” se possam dar sem ter em conta o *estatuto religioso* do sujeito. A habilitação para o culto que os ritos iniciáticos consentem não se situa ao nível do *fazer* do rito, mas do *ser* a que o rito dá acesso. Haverá sempre a necessidade de uma aprendizagem e até de um treino do rito. As observações sobre as dificuldades diante do agir ritual do homem moderno relacionam-se com estes aspectos, mas não se limitam a eles. Há uma competência essencial para realizar o rito que só um rito iniciático pode conferir.

3. Iniciação ritual e pedagogia religiosa

a) Um exemplo de pedagogia religiosa “activa” (Lubienska de Lenval)

A proposta de pedagogia religiosa de Hélène Lubienska de Lenval (1895-1972), a partir da pedagogia de Maria Montessori, constitui, talvez, no âmbito da pedagogia um caso único, particularmente no que concerne à atenção à liturgia, na qual largamente se inspira¹⁹.

Para Lubienska, a tarefa da pedagogia é promover a unidade do ser, sob o primado do espírito. Inspirada na antropologia bíblica, a autora vê no espírito o princípio de unificação que impera sobre o corpo e sobre a alma. A aventura do espírito começa num sentido descendente, até que o eu se identifica com o corpo, mas prossegue num sentido ascendente, a partir daí, até que o corpo se una a Deus. A unidade do ser humano é reencontrada, para Lubienska, mediante um processo pedagógico religioso, sagrado até. A autora considera a educação religiosa como a finalidade última da educação e não apenas uma das suas dimensões.

Em consonância com a pedagogia de Maria Montessori, a nossa autora exprime a prioridade do agir sobre o dizer ou do fazer sobre o saber. Daí a

¹⁹ H. LUBIENSKA DE LENVAL, *L'education du sens religieux*, Spes, Paris, 1946. *L'education du sens liturgique*, Cerf, Paris 1964. *Pedagogie sacrée*, Desclée de Brouwer, Paris 1966. *Silêncio, gestos e palavras*, Aster, Lisboa 1959. *A trégua de Deus*, Flamboyant, São Paulo 1962.

importância dada ao movimento e à liturgia. Para Lubienska o facto de a liturgia exigir movimento significa também que a acção corporal se conjuga com o esforço psíquico do recolhimento. A liturgia constitui assim uma alternativa pedagógica radicalmente oposta à rotina escolar, onde as aulas decorrem em clima de contenção corporal e o recreio consente a máxima agitação, sem qualquer conexão entre o fazer e o saber. A liturgia, pelo contrário, situa-se no plano da acção e, segundo Lubienska, é a acção que dá unidade ao ser fragmentado. A liturgia é mesmo o método próprio da pedagogia sagrada. A esta compete transmitir a Revelação e estabelecer as relações do homem com Deus.

A liturgia é, assim, para Lubienska o modelo da pedagogia, na medida em que integra todas as dimensões do ser humano: corporeidade-movimento, racionalidade-pensamento, interioridade-espírito. É de sublinhar que a adopção da liturgia como modelo pedagógico, pela nossa autora, devia-se ao facto de esta considerar que a liturgia estabelece uma relação directa com o Transcendente por meio da experiência ritual. «Qualquer que seja a idade das crianças e o programa de instrução religiosa, é necessária uma só coisa – estabelecer relações directas com Deus – e, para aí chegar, não há melhor meio que a liturgia»²⁰.

A referência à liturgia constitui mesmo a originalidade da proposta de Lubienska, que considerava incompletas tanto a pedagogia antiga, escolar, quanto as propostas de pedagogia activa, recentes no seu tempo, precisamente porque dissociavam aquilo que a na liturgia se encontra unido: pensamento e movimento. «A liturgia ensina a viver a fé corporalmente por meio de atitudes exteriores que produzem a atitude interior»²¹. Na liturgia, os gestos exprimem o primado do espírito sobre o corpo e sobre a alma, unificando-os. É o corpo que, através da disciplina do movimento, ajuda a alma a elevar-se para Deus, através da oração. Por isso, a atitude corporal é, para Lubienska, o símbolo da atitude espiritual. É a liturgia que ensina a viver a fé corporalmente, por meio de atitudes externas que produzem a atitude interior, até chegar à palavra. Para Lubienska, a finalidade do gesto litúrgico é levar a agir, a experimentar, a compreender sem o recurso à explicação verbal. Explicar a liturgia é neutralizá-la.

²⁰ LUBIENSKA DE LENVAL, *Silêncio, gestos e palavras*, 158.

²¹ LUBIENSKA DE LENVAL, *A trégua de Deus*, 184.

b) Iniciação e pós-modernidade

Na iniciação podemos encontrar três aspectos principais. A iniciação, antes de mais, joga-se ao nível cultural e consiste na transmissão dos artefactos, habilidades e conhecimentos, coisa que se dá através da inserção numa comunidade humana. Mas a iniciação pode operar desta forma porque insere também e principalmente no sentido do mundo, isto é, naquilo que sustenta uma determinada visão da realidade. «A inserção na cultura implica também sempre a inserção no sentido do mundo, na orientação da existência. Há sempre portanto uma referência a uma origem que orienta, a algo que em geral se chama “sagrado”»²². Finalmente, o terceiro aspecto diz respeito ao modo em que se realiza a iniciação. Esta implica a totalidade do ser humano, a globalidade do seu ser psico-somático.

Em relação à fé cristã, a iniciação levanta alguns problemas. Se a iniciação consiste na inserção na cultura, na sociedade e no seu fundamento transcendente, e a fé cristã se caracteriza pela universalidade, sendo destinada a todos os homens em qualquer âmbito cultural, como conciliar a iniciação às diversas culturas e a iniciação à única fé cristã? Daqui derivam outros problemas, quando se identifica a fé cristã com uma determinada cultura e se pretende construir uma única sociedade. Funcionalizando a fé ao projecto político, o risco é o de perder a diferença de Deus em relação à história e a transcendência de Cristo em relação às culturas. Mas há ainda outro problema posto pela pretensão de universalidade da fé cristã e que consiste em acentuar a sua dimensão intelectual, abstracta, como forma de atingir seres humanos em diversas situações culturais e sociais. Mas, deste modo, a iniciação é reduzida à transmissão de uma doutrina. O perigo é o de atingir apenas uma parte do homem, a mente, e correlativamente, em vez de iniciar a uma experiência global de fé em Cristo, reduzi-la a uma ideia.

O confronto com a pós-modernidade tem aspectos negativos, mas tem também aberturas positivas. A pós-modernidade recusa qualquer origem e qualquer sentido. Nestas condições, a iniciação, que consiste precisamente em levar à origem e introduzir no sentido, tem poucas hipóteses. Mas, naquilo que tem de superação da modernidade, principalmente de uma visão necessária do mundo e do homem como centro absoluto e consciência, a

²² G. BONACCORSO, *Iniziazione cristiana e sensibilità postmoderna*, «Rivista Liturgica» 91 (2004) 59-72, 60.

pós-modernidade constitui uma oportunidade para a religião e para a iniciação. No mundo pós-moderno, há ainda espaço para o imprevisto, para o milagre, para uma “revelação”. O homem pós-moderno, por sua vez, reconhece que a consciência é não só condicionada – pelas estruturas sociais, pelo subconsciente, pela corporeidade – mas, mais radicalmente, “precedida”. Mas, para além disto, a pós-modernidade é ambígua, abrindo possibilidades tão distantes como a globalização e a localização, a homologação (o nivelamento de todas as realidades) e o pluralismo, o angelismo (virtual e comunicativo) e a corporeidade. A iniciação num contexto pós-moderno pode aproveitar, segundo Bonaccorso, da localização, na medida em que insere numa Igreja local, concreta, dando importância às relações inter-subjectivas. Pode ainda situar-se ao nível de um pluralismo que aceite a diversidade de níveis, concretamente do sagrado e do profano. «Aqui a iniciação implica percursos que predispõem para a experiência do excedente, como exige o rito»²³. A iniciação pode, finalmente, fazer jogar a seu favor a emergência da corporeidade, sabendo que o corpo é o lugar do encontro com o outro e, portanto, a cifra da transcendência.

4. Eucaristia, “fons et culmen”

Da *Sacrosantum Concilium* para a *Lumen Gentium*, o II Concílio do Vaticano hesitou em considerar a liturgia em geral como fonte e cume da actividade da Igreja (SC 10) ou apenas a eucaristia (LG 11). De qualquer forma, uma tal oscilação sugere que o carácter fontal e culminante da eucaristia se jogam ao nível da *dimensão ritual*²⁴. Neste sentido, em relação

²³ BONACCORSO, *Iniziazione cristiana e sensibilità postmoderna*, 70.

²⁴ A presente leitura baseia-se principalmente no confronto de duas perspectivas que valoram de forma diversa o dito conciliar. Para J.-P. JOSSUA, *La Constitución “Sacrosanctum Concilium” en el conjunto de la obra conciliar*, in J.-P. JOSSUA – Y. CONGAR (ed.), *La liturgia después del Vaticano II. Balances, estudios, prospecciones*, Taurus, Madrid 1969, 127-167, a liturgia é *fons*, sendo mais difícil perceber o seu alcance como *culmen*. Por seu turno, G. DOSSETTI [ed. G. ALBERIGO – G. RUGGIERI], *Per una «Chiesa eucaristica». Rilettura della portata dottrinale della Costituzione liturgica del Vaticano II. Lezioni del 1965*, Il Mulino, Bologna 2002, reconhece como original da expressão o carácter eucarístico. Além disso, tentamos conjugar a dimensão transcendental-expressiva do culto em relação à acção da graça, tal como se expõe em K. RAHNER, *Sulla teologia del culto divino*, in ID., *Sollecitudine per la Chiesa. Nuovi saggi VIII*, Paoline, Roma 1982, 271-283, com a perspectiva emergente que vê na submissão ao agir ritual a condição categorial-experiencial da própria fé. Neste sentido: L.-M. CHAUVET, *Symbole et sacrement. Une relecture sacramentelle de l’existence chrétienne*, Paris, Cerf 1987. A. GRILLO, *La “visione antropologica” dei sacramenti e la teologia. Ovvero, come fanno dei ciechi a identificare la “verità” di un elefante?*, «Ecclesia Orans» 20 (2003) 253-270.

ao nosso tema, é importante sublinhar que a eucaristia não funciona como fonte e cume da mesma maneira no contexto da iniciação e no da existência crente. Esta diferença não tem sido levada em conta nem pela reflexão teológica nem pela acção pastoral. E, no entanto, creio que uma maior atenção ao dinamismo que daí possa brotar, oferece respostas válidas também para o tema das missas com crianças.

«A eucaristia aparece como fonte e coroa (*fons et culmen*) de toda a evangelização, enquanto os catecúmenos são pouco a pouco introduzidos na participação da eucaristia, e os fiéis, já assinalados pelo sagrado baptismo e pela confirmação, são plenamente inseridos no corpo de Cristo pela recepção da eucaristia» (PO 5. cf. ainda LG 11 e AG 13-14).

Como sacramento da iniciação cristã a eucaristia é antes de mais *culmen*, representando mesmo o acabamento do processo.. Mas, na medida em que culmina a iniciação à fé, a eucaristia surge como *fons* da existência crente, constituindo mesmo o seu primeiro gesto. A eucaristia é assim *fons* da existência crente enquanto *culmen* da iniciação.

O *segredo ritual* a que a eucaristia deveria ser submetida em relação aos catecúmenos é a condição de possibilidade deste ponto de partida novo. Inserido na comunidade eucarística, o catecúmeno realiza o seu primeiro acto como crente. A *repetição ritual* torna-se assim e sucessivamente a condição de possibilidade do próprio acto de fé. Enquanto *culmen* da iniciação, o acesso à eucaristia é de tipo *experencial*: o catecúmeno é introduzido e recebido na assembleia; é-lhe dado participar pela primeira vez do pão e do vinho, mas mais que estes, é ele a ser assimilado. Mas como *fons* da existência crente, a participação na eucaristia deve assumir uma modalidade *expressiva*: o crente ficou plenamente habilitado para a vida da e na comunidade crente e a expressão desta nova situação é não só a manducação do pão e do vinho, mas principalmente a possibilidade de assumir e exercer ministérios na comunidade eucarística²⁵.

²⁵ «Finalmente [depois do baptismo e da confirmação] vem a celebração da Eucaristia. É este o dia em que os neófitos nela participam pela primeira vez de pleno direito e encontram a consumação da sua iniciação. Nesta celebração os neófitos, uma vez elevados à dignidade do sacerdócio régio, tomam parte activa na oração dos fiéis e, quanto possível, no rito da apresentação das oblatas ao altar; participam com toda a comunidade na acção do sacrifício e dizem pela primeira vez a Oração dominical, na qual manifestam o espírito de adopção de filhos recebido no Baptismo. Finalmente, comungando no Corpo entregue e no Sangue derramado, confirmam os dons recebidos e saboreiam antecipadamente os eternos» (*Ritual da Iniciação Cristã dos Adultos*, nº 36).

O ponto de união e de passagem neste dinamismo de contemplação-acção, experiência-expressão é a manducação do pão e do vinho. Neste momento, os olhos da fé são abertos e a presença do Senhor é reconhecida: *fons* enquanto *culmen*, numa modalidade ritual de acento contemplativo. A partir desta experiência e só dela, o crente sabe que, na liturgia, é o Senhor quem age e que a sua acção se dá só como instrumento do Espírito de Cristo, no interior da Igreja, como seu membro. Mas a partir dali a sua participação na eucaristia deve passar a ser *activa*. Só assim é que podemos dizer que a eucaristia é a máxima manifestação da Igreja, quer dizer *culmen* porque *fons*.

Conclusão

Mais que oferecer respostas, a reflexão teológica deve suscitar perguntas. A articulação entre a formulação dogmática e a efectiva experiência de fé encontra na referência à experiência ritual um âmbito peculiar: o rito obriga a reconhecer que o dogma assenta sobre um pressuposto experiencial prático, sem o qual o dogma se torna uma camisa de força paralisante. Sem a efectiva experiência daquilo que a fórmula dogmática sintetiza, esta torna-se também uma perigosa ideologia que expõe a fé à manipulação a favor de objectivos não só extrínsecos, como também perigosamente contrários a ela.

A pergunta que Romano Guardini se colocava em relação à formação litúrgica, referida à idade média como época ritual, guiou-nos, na sua convicção, em relação ao esquema iniciático adoptado pela Igreja na antiguidade. A nossa preocupação não é contudo “arqueológica”. Interessa-nos re-descobrir o jogo entre as “potencialidades vitais humanas” e o despertar das *condições* que estas requerem. É inegável na Igreja – desde o Vaticano II até ao Catecismo da Igreja Católica – a vontade desta redescoberta, concretamente em relação à iniciação cristã e às condições sacramentais e rituais que esta disponibiliza ao despertar e efectivar do acto de fé. Neste sentido, o entrelaçar do primado da Graça e o seu apelo à resposta da liberdade, cuja experiência o rito na sua dimensão iniciática proporciona *simultaneamente*, torna-se instrutivo não só para a teologia como para a práxis pastoral. Daí que a ordem dos sacramentos da iniciação cristã seja de repensar não por motivos de recuperação histórica, mas pelo motivo estritamente teológico que emerge da atenção ao dinamismo antropológico patente na iniciação: a submissão à potência do rito correspondendo à

disponibilidade-resposta à acção da Graça de Deus em nós. A esta luz, o sacramento do Espírito – seja em relação ao baptismo, que *completa*²⁶, seja em relação à eucaristia, que *estimula* – surge como *condição necessária* para aceder à eucaristia como exaustiva experiência de relação teologal com o Ressuscitado, pondo em crise, portanto, a práxis que embora se tenha tornado relativamente habitual entre nós, não deixa de demonstrar a sua insuficiência (não tanto a nível da sua justificação teológica, quanto do seu uso pastoral-“pedagógico”).

O contexto da (pós-)modernidade se, por um lado, obriga a pensar na *condição antropológica do agir ritual*, por outro, faz emergir a pertinência da dimensão iniciática do rito. Uma proposta de pedagogia em geral como a de Hélène Lubienska de Lenval que se funda precisamente na articulação entre o saber e o fazer que caracteriza a experiência ritual é um bom exemplo e confirmação, oriundos da própria ciência pedagógica, da perspectiva em que se coloca a nossa reflexão e as propostas a que esta pode dar azo.

A questão da iniciação das crianças-catecúmenos à eucaristia *depende e insere-se* no âmbito da *iniciação cristã*. Mesmo observada mais de perto, quando deparamos com dificuldades práticas muito concretas, a nossa resposta não pode esquecer ou omitir esta relação. É que não se trata tanto de conseguir *fazer* coisas, mesmo ao nível da implicação ritual das crianças-catecúmenos, quanto *através da acção ritual* levar a *ser*²⁷. Aprofundar, neste sentido, o entrelaçar de *contemplação iniciática* e *acção expressiva* na eucaristia parece-me essencial para a questão da *participação* das crianças-catecúmenos na missa. Esta deve assumir um perfil *contemplativo*, mais que activo, de acordo com a sua condição de catecúmenos em processo de assimilação no corpo eclesial. Parece-me verdadeiramente abusivo, neste sentido, por exemplo, que as crianças-catecúmenos leiam as leituras, proponham as intenções na oração dos fiéis, que sirvam até de acólitos. Que a maioria dos nossos crentes não tenha passado da infância espiritual e religiosa é o correlativo simétrico deste verdadeiro abuso e inversão daquilo que é a fé e a eucaristia como fonte e cume da vida eclesial.

²⁶ «[...] É preciso explicar aos fiéis que a recepção deste sacramento é necessária para o cumprimento da graça baptismal» (*Catecismo da Igreja Católica*, nº 1285).

²⁷ «Filosoficamente falando, a iniciação equivale a uma mutação ontológica do regime existencial. No final das suas provas, o neófito goza de toda uma nova existência face à que tinha antes da iniciação: tornou-se *outro*». ELIADE, *Ritos de iniciação*, 14.

Mas isto não significa subtrair as crianças-catecúmenos à ritualidade cristã. Aliás, é muito revelador que nos centremos na questão da missa com crianças e não se fale tanto de outros tipos de celebração (segundo o *modelo* da Liturgia das Horas, das Bênçãos ou – o que seria ainda mais natural – da Liturgia da Palavra). A fé não se encontra só exposta à sua infantilização, como ainda não se libertou do domínio clerical, cuja expressão litúrgica é a omnipresença da eucaristia, mesmo até ao ponto da sua desfiguração. Uma iniciação ritual das crianças-catecúmenos, adaptada às suas condições e expectativas, levar-se-ia a cabo melhor através de outras celebrações que não a da eucaristia, principalmente celebrações da Palavra²⁸. A importância destas em relação à eucaristia emerge do simples facto de podermos celebrar a Palavra sem a eucaristia, mas não podermos celebrar a eucaristia sem a Palavra²⁹.

Salvaguardar-se-iam assim a centralidade da Palavra de Deus no processo catecumenal, com a promoção da respectiva atitude de escuta-disponibilidade, e o segredo ritual que preserva os sacramentos da iniciação cristã da sua profanação. O facto de pensar estas celebrações principalmente para crianças, não excluiria de forma nenhuma o resto da comunidade cristã das mesmas, a não ser que as crianças servissem apenas de pretexto para encobrir fenómenos sectários e elitistas. Por outro lado, se antes dos momentos sacramentais da iniciação cristã – baptismo, crisma, eucaristia – estes já tivessem sido precedidos de um hábito ritual de oração, escuta, contemplação, centrados na Palavra de Deus, em contexto comunitário-eclesial, não se vê porque motivo o crente abandonaria os hábitos rituais entretanto adquiridos. Fazer da eucaristia a única expressão ritual da fé, além da suspeita de clericalismo, é claramente empobrecedor e a primeira a sofrer é a própria eucaristia, realizada sem quaisquer pontos de apoio rituais que a revelem como *fons et culmen*.

²⁸ Já Vagaggini, mesmo sem se referir ao caso das crianças, mas em geral, reconhecia a pertinência de uma solução deste tipo. Cf. VAGAGGINI, *Il senso teologico della liturgia*, 800-801. Cf. ainda C. GIRAUDDO, “*In unum corpus*”. *Trattato mistagogico sull'eucaristia*, San Paolo, Cinisello Balsamo (Milano) 2001, 568-573.

²⁹ «[...] A própria acção litúrgica, que se fundamenta e consolida sobretudo na palavra de Deus, torna-se um acontecimento novo e enriquece a mesma palavra com novo sentido e nova eficácia» (*Ordenamento das Leituras da Missa*, nº 3. cf. ainda nº 4. 5. 7. 10). «[...] para o ministério dos sacramentos é requerida a proclamação da palavra, por serem sacramentos da fé, que nasce e se alimenta da palavra» (*Ordenamento das Leituras da Missa*, nº 10).

Trabalho de grupo

Grupos de cerca de 10 pessoas (até 15)

Grupo 1

É Domingo. Hoje na eucaristia Dominical, além das pessoas de sempre, estão também as crianças da catequese. Há alguma agitação. A missa está a ponto de começar e um dos catequistas deve introduzir a celebração, dirigindo-se a toda a assembleia, adultos e crianças.

Pede-se ao grupo que redija o texto desta introdução à eucaristia.

De seguida, pede-se que se enumerem e justifiquem os critérios – teológicos e pastorais – tidos em conta.

Grupo 2

É Domingo. Hoje, em vez da habitual procissão de entrada apenas dos ministros, todos os membros da assembleia entram em procissão e a cantar na Igreja.

Cântico: “Cantai ao Senhor um cântico novo” (ou outro, que o grupo deverá indicar)

O grupo realiza este pequeno segmento ritual. Seguidamente, poder-se-á repetir se os elementos do grupo acharem que a primeira tentativa foi de pouca qualidade. Finalmente, os elementos do grupo partilham uns com os outros as sensações, pensamentos ou emoções que lhes surgiram neste contexto.

N. B. O grupo deve saber distinguir entre a dificuldade de expressar oralmente uma experiência vivida e a ausência de experiência para partilhar. É este o motivo pelo qual o segmento ritual proposto deve ser realizado várias vezes.

Grupo 3

Como justifica – teológica e pastoralmente – a possibilidade de liturgias e, mais concretamente, celebrações da missa, com crianças?

Quais os principais problemas com que se debate na *preparação* (ao nível da programação e ao nível da realização) de liturgias com crianças?

Que aspectos positivos realça nas liturgias com crianças que já preparou e/ou participou em relação às liturgias com adultos?