

# O DESENVOLVIMENTO RELIGIOSO DA CRIANÇA

Prof. Mestre Remí Klein

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

(...) o que as crianças aprendem não coincide com aquilo que lhes é ensinado. Nem os conteúdos nem a seqüência do ensino correspondem sempre aos processos de aprendizagem. É necessário, portanto, saber que existe um espaço de elaboração do sujeito, mediando ensino e aprendizagem - e nem sempre há correspondência dos percursos de ambos (ensino e aprendizagem).<sup>1[1]</sup>

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

Toda reflexão psicopedagógica necessita apoiar-se em uma reflexão epistemológica, pois conhecer como a criança aprende permite integrar o conhecimento espontâneo infantil ao ensino sistemático. Segundo Ana Teberosky, "é aprendendo sobre o aprender da criança que o professor poderá dar outro sentido ao seu ensinar."<sup>2[2]</sup> Toda aprendizagem conceitual ocorre por meio de um processo construtivo, por intermédio de um sistema de representações, como a linguagem, por exemplo, a partir de ações e interações, numa relação de referência e dentro de padrões evolutivos, psicogenéticos. Abandona-se o adultocentrismo e adota-se o ponto de vista do sujeito em desenvolvimento, por se acreditar que cada estágio ou passo da aprendizagem se caracteriza por esquemas conceituais específicos de compreensão, incorporação e apropriação de determinado objeto de conhecimento. O construtivismo aposta na criança enquanto "um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu"<sup>3[3]</sup>, conforme Emilia Ferreiro, seguidora da "Teoria Psicogenética" de Jean Piaget, também conhecida como "Construtivismo" ou "Proposta Construtivista". Resumindo, pode-se dizer que esta proposta procura construir uma alternativa pedagógica coerente com o conhecimento psicológico da criança, construção esta que deve ser coletiva, como qualquer construção de um conhecimento social.

Estas descobertas acerca da psicogênese permitem, por um lado, ter uma visão diferente do sujeito da aprendizagem, colocando o sujeito cognoscente em primeiro plano, perguntando o que sabe, e, por outro lado, permitem ter uma visão diferente do processo de ensino.<sup>4[4]</sup>

## 1. A psicogênese da narração

A exemplo da "psicogênese", que orienta quanto às possibilidades e aos limites na aprendizagem da 'leitura-e-escrita', também na narração pode-se identificar um "processo

<sup>1[1]</sup> Maria da Graça AZENHA, **Construtivismo de Piaget a Emilia Ferreiro**, p. 90.

<sup>2[2]</sup> Ana TEBEROSKY, **Psicopedagogia da linguagem escrita**, p. 8.

<sup>3[3]</sup> Emilia FERREIRO, **Reflexões sobre alfabetização**, p. 40-41.

<sup>4[4]</sup> Id. (org.), **Os filhos do analfabetismo** : propostas para a alfabetização escolar na América Latina, Introdução.

construtivo de aprendizagem conceitual.<sup>5[5]</sup> Torna-se importante, por isso, ver as fases de desenvolvimento da criança relacionadas à narração e alguns critérios psicopedagógicos quanto à escolha e à abordagem de histórias bíblicas como, por exemplo, temas geradores, interesses, linguagem, experiência de vida e maturidade na fé. Evidentemente, não há rigidez nesta caracterização, pois cada criança cresce com seu próprio ritmo e reage à sua maneira peculiar diante de determinada história que lhe é narrada. Isto implica, contudo, em interagir e integrar as histórias à vida e à realidade dos ouvintes-crianças, para que possam tornar-se as 'suas' histórias, o que requer, sobretudo, um conhecimento do desenvolvimento da criança em suas várias dimensões. No tocante ao tema específico em estudo, o livro **Estágios da fé**, de James W. Fowler, já acima referido, ajuda a relacionar a dinâmica da fé com o desenvolvimento da criança, bem como a compreender os diversos estágios da fé e a considerá-los na prática narrativa. Fowler fundamenta a sua obra especialmente em Jean Piaget quanto ao desenvolvimento cognitivo, em Erik Erikson quanto ao desenvolvimento psicossocial e em Lawrence Kohlberg quanto ao desenvolvimento moral. Fowler apresenta, no referido livro, uma tabela de estágios do desenvolvimento humano em termos de paralelos ideais, a partir do que se procura estabelecer correlações quanto à narração de histórias bíblicas.

## 2. De zero a seis anos - mutualidade e confiança

A fase de zero a seis anos pode ser subdividida em duas etapas. A primeira etapa ou idade da lactância, do nascimento a um ano e meio de idade, é caracterizada por Erikson como "confiança básica versus desconfiança básica (esperança)" e por Piaget como "sensório-motora". Kohlberg não apresenta uma caracterização quanto a esta fase.<sup>6[6]</sup> A partir deste estudo comparativo e considerando o nascimento como uma experiência de desequilíbrio, Fowler aponta a seguinte tarefa para esta etapa:

A primeira tarefa (...) é o (re-)estabelecimento de uma mutualidade na qual a necessidade da criança, em estado de desequilíbrio, possa ser suprida pela prontidão e capacidade do(s) adulto(s) em lhe proporcionar nutrição.<sup>7[7]</sup>

Fowler destaca a importância de os pais transmitirem "um senso de fidedignidade e confiabilidade não tanto pela quantidade de alimento ou demonstrações de amor que proporcionam, mas pela qualidade e consistência de seus cuidados". Enfatiza também que "a qualidade da primeira mutualidade da criança provavelmente exercerá um poder paradigmático ou padronizador em suas formas de enfrentar futuros relacionamentos".<sup>8[8]</sup> Em termos de narração de histórias, portanto, mutualidade pode ser a palavra-chave nesta fase, sendo vivenciada essencialmente através da presença e dos cuidados. A partir daí, podem surgir, segundo Piaget, "a consciência de alteridade" e, segundo Erikson, "a virtude ou força do ego que chamamos de esperança".<sup>9[9]</sup>

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

A infância é, conforme Maria Montessori, "o período sensitivo da proteção".<sup>10[10]</sup> Nesta fase sensório-motora, a criança desenvolve a sua fé essencialmente pela sensibilidade, devendo-se oferecer-lhe muitos estímulos visuais, auditivos e táteis para incorporar e encarnar o sagrado.

<sup>5[5]</sup> Emilia FERREIRO, **Reflexões sobre alfabetização**, p. 16 e 95.

<sup>6[6]</sup> James W. FOWLER, **Estágios da fé**, p. 52-55.

<sup>7[7]</sup> James W. FOWLER, **Estágios da fé**, p. 54.

<sup>8[8]</sup> *Ibid.*, 54-55.

<sup>9[9]</sup> *Ap. ibid.*, 54-55.

<sup>10[10]</sup> *Ap. Sofia CAVALLETTI, O potencial religioso da criança*, p. 63.

Outrossim, vale lembrar que o conteúdo da história, sobretudo nesta idade, é inseparável da profunda relação que se estabelece entre narrador e ouvintes, durante a narração, em termos de atenção, presença, proximidade, aconchego, afetividade, amor. Quando uma criança, antes de dormir, pede aos seus pais que lhe contem uma história, o que ela quer, sobretudo, é tê-los ao seu lado, naquele momento, para poder adormecer tranqüila e segura.

A segunda etapa desta fase ou idade pré-escolar, de dois a seis anos, é caracterizada por Erikson como "autonomia versus vergonha e dúvida (vontade) e iniciativa versus culpa (propósito)", por Piaget como "pré-operacional ou intuitiva" e por Kohlberg como "moralidade heterônoma".<sup>11[11]</sup> A partir do estudo comparativo de Fowler com base nestes três autores, pode-se apontar algumas características da criança nesta fase. Surgem aí as primeiras operações lógicas, pré-operacionais. Desenvolve-se uma crescente consciência de identidade ('eu' e 'meu') e de autonomia. A criança diz 'não' com frequência e com convicção. Devido ao seu forte egocentrismo, a criança está muito centrada em si mesma, limitada à sua própria perspectiva e aos seus próprios sentimentos - uma perspectiva egocêntrica. Seu pensamento e suas conclusões são baseadas predominantemente na intuição e na percepção. Sua consciência é exterior, ou seja, a criança percebe e sente o que é certo e errado, bom e mau a partir de pistas externas, dos pais e de outros adultos do seu relacionamento. Ainda não tem uma autoconsciência ou consciência interior.

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

Até os seis anos, as histórias devem ter enredo simples, vivo e atraente, contendo situações que se aproximem ao máximo da vida da criança, de sua vivência afetiva e doméstica, de seu meio social, de brinquedos e animais que a rodeiam, humanizados. A criança vive num mundo de uma grandeza sem limites. Assimila e memoriza tudo o que vê e ouve. Tudo existe em função dela. É o mundo fantástico do seu pensamento mágico, caracterizado por fantasia e imaginação, encanto e admiração, curiosidade e surpresa, espontaneidade e animismo. Nesta idade, a criança é mística e contemplativa por natureza, o que constitui um desafio de unir a narração bíblica com a oração e com a celebração em geral. Deve-se, contudo, cuidar para não abusar do mágico e fabuloso, confundindo mistério com misterioso. A criança é também imitativa por natureza. Através da ação imitativa, ela vai construindo seu conhecimento. A ação da criança nesta idade tem a sua origem na ação dos adultos com que convive, dependendo deles e neles se inspirando. Eles são seus pontos de referência. Assim se estabelece uma relação de confiança, admiração e imitação entre a criança e os adultos de seu relacionamento, o que se evidencia também no tocante ao desenvolvimento e à vivência da sua fé.

Conforme Iris M. Boff Serbena, "a finitude dos pais evoca a plenitude de Deus."<sup>12[12]</sup> Em seu livro intitulado **Fé e vida crescem juntas**, a referida autora fala na "deformação do rosto de Deus" pela maneira inadequada de falar sobre ele, podendo-se passar uma falsa idéia de Deus como "Deus vingador", "Deus vaivém", "Deus dedo-duro", "Deus enciclopédia". O "Deus dos pais" torna-se o "Deus dos filhos". "A fé da criança nasce no colo dos pais."<sup>13[13]</sup> A criança constrói, aos poucos, a

---

<sup>11[11]</sup> James W. FOWLER, **Estágios da fé**, p. 56-62.

<sup>12[12]</sup> Iris M. Boff SERBENA, **Fé e vida crescem juntas**, p. 54.

<sup>13[13]</sup> *Ibid.*, p. 38-42.

imagem de Deus a partir da experiência vivenciada na família, com seus pais, observando gestos, ações, decisões e reações das pessoas à sua volta.

Nesta fase sensorio-motora, a vivência da criança é corporal. Neste sentido, "a linguagem do corpo é anterior à palavra".<sup>14[14]</sup> O pensamento da criança nesta idade são os seus sentidos e o seu movimento. Ela compreende sentindo e movimentando-se. 'Soma' (corpo) e 'sema' (palavra) estão mutuamente condicionados e intrinsecamente interligados. A palavra é experimentada como corpo, numa relação dialética.<sup>15[15]</sup> Neste sentido, os gestos e as ações dos adultos são mais eloquentes do que as suas palavras. A linguagem do gesto, do exemplo e da vivência precede a linguagem das palavras e dos conceitos. Uma linguagem rica de imagens corresponde bem às capacidades das crianças nesta idade. Na narração de uma história importa, pois, penetrar o seu significado com imaginação e com intuição e não só apresentá-la via expressão verbal.

Nesta idade, Deus é percebido mais pelo afeto do que pelo intelecto, através das experiências de amor, confiança e aceitação. A confiança que as crianças depositam nos pais, projeta-se para Deus, nascendo daí a linguagem da fé. Os pais são o seu 'primeiro deus', cabendo-lhes a tarefa de auxiliá-las nesta 'transposição' da fé humana para a fé divina. Deus, reconhecido até então apenas no rosto dos pais, passa a ser percebido para além deles. Portanto, a criança vivencia a sua fé nesta idade essencialmente sob a forma de confiança. Erikson fala na "necessidade de ser filho a (sic) alguém"<sup>16[16]</sup>, isto é, na necessidade de ser amado de maneira profunda, sendo que, na satisfação desta necessidade, nasce a "confiança de base", que nos coloca em harmonia com o mundo. A partir daí, traduzindo esta expressão em termos religiosos, Sofia Cavalletti fala em "fé de confiança".<sup>17[17]</sup> Fowler aponta o "padrão pactual essencial da fé como relação" e, com base em Paul Tillich, define a fé como "relacionamento com aquilo que nos toca incondicionalmente."<sup>18[18]</sup> Destaca que "o(s) centro(s) compartilhado(s) de valor e poder da família" moldam nossa identidade:

Muito antes da criança ser capaz de discernir claramente os valores e crenças dos pais, ela sente uma estrutura de sentido e começa a formar imagens nascentes dos centros de valor e poder que animam a fé de seus pais. À medida que o amor, a vinculação e a dependência ligam o recém-nascido à família, ele começa a formar uma disposição de confiança e lealdade compartilhadas ao etos da fé familiar.<sup>19[19]</sup>

Portanto, se os pais e outros adultos de seu relacionamento confiam em Deus, a criança também passa a confiar nele.<sup>20[20]</sup> Isto ocorre, sobretudo, por meio do exemplo e da vivência religiosa, não só em palavras, mas, sobretudo, em ações e celebrações. Quanto às histórias que lhe são narradas, a criança pode integrar-se com os personagens, consegue 'viver' os enredos e sentir-se no 'lugar' em que os episódios ocorrem. As histórias devem conter, de preferência, muito ritmo e repetição. A confiança é, portanto, uma palavra-chave, podendo tornar-se uma palavra geradora e ser um critério básico para a narração e a celebração nesta idade.

Nesta idade, a criança vivencia uma fé antropomórfica, imaginando Deus em forma de pessoa. Ela tem, nesta idade, uma imagem de um Deus grande, forte, bom, protetor e mágico, que tudo vê, sabe e pode, o Deus da criação e dos milagres. Por isso, importa escolher e narrar histórias que inspirem muita confiança e que apresentem uma imagem de um Deus que está próximo, que é amigo, que ama e que acolhe. O sofrimento e o mal podem e até devem ser abordados, mas de modo a auxiliar a criança a trabalhar seus próprios conflitos, medos e tensões. Neste sentido, deve-se cuidar com aspectos chocantes para a mentalidade infantil. Por exemplo, pode ser traumatizante nesta idade contar a história de Herodes que manda matar os bebês de Belém, a história de Caim

---

<sup>14[14]</sup> Ibid., p. 34.

<sup>15[15]</sup> Wanda DEIFELT, *Palavras e outras palavras: a Teologia, as mulheres e o poder*, p. 8.

<sup>16[16]</sup> Ap. Sofia CAVALLETTI, **O potencial religioso da criança**, p. 63.

<sup>17[17]</sup> Ibid., p. 63.

<sup>18[18]</sup> Ap. James W. FOWLER, **Estágios da fé**, p. 27.

<sup>19[19]</sup> Ibid., p. 25.

<sup>20[20]</sup> Terezinha BATISTA, **Evolução da fé na criança**, p. 63.

que mata seu irmão Abel ou pormenores da paixão de Jesus. O mesmo pode acontecer com a história do sacrifício de Isaque: Que Deus é esse que pede a um pai para matar o seu filho? Deve-se ter o cuidado para não descontextualizar uma história ou se prender e perder em seus detalhes, desviando, assim, a atenção do seu "kerygma". Narrativas bíblicas que impressionam negativamente a criança e que a amedrontam, sem que ocorra um diálogo a seu respeito e uma compreensão de seu significado existencial, podem provocar antipatia por Deus e pela Bíblia para toda a vida. Referente às histórias da paixão de Jesus, recomenda-se não é omiti-las às crianças, mas ter o cuidado de não parar no relato da crucificação e da morte, narrando também a história da ressurreição, preferencialmente até no mesmo encontro, para não incutir uma imagem de um Jesus morto. Não se trata, portanto, de omitir tais histórias, mas de narrá-las com cuidado teológico e pedagógico, levando em consideração o "kerygma" e exercitando uma releitura bíblica na perspectiva da criança.

Wolfgang Gruen, em seu livro intitulado **A Bíblia na escola**<sup>21[21]</sup>, apresenta sugestões detalhadas de temas e textos bíblicos selecionados a partir das fases evolutivas da criança, observando critérios pedagógicos. O referido autor desrecomenda, por exemplo, narrar parábolas para as crianças, devido ao simbolismo contido nestas histórias, o que exige a capacidade de passar da imagem à realidade por ela simbolizada. Alerta também que as narrativas de milagres requerem cuidados pedagógicos, visto que a criança é facilmente levada a imaginar o mundo da Bíblia como um mundo mágico e encantado, diferente do nosso, criando um dualismo entre fé e vida.<sup>22[22]</sup> Estes critérios são bastante genéricos e relativos, mas desafiam o narrador a levar em consideração as 'capacidades', as 'propriedades' e a 'maturidade'<sup>23[23]</sup> das crianças em cada faixa etária.

### 3. De 7 a 12 anos - reciprocidade e perspectiva interpessoal

A fase dos sete aos 12 anos é caracterizada por Erikson como "indústria versus inferioridade (competência)", por Piaget como "operacional concreta" e por Kohlberg como "troca instrumental e relações interpessoais mútuas".<sup>24[24]</sup> A partir deste estudo comparativo de Fowler quanto aos paralelos ideais, pode-se apontar algumas características e recomendações quanto à narração neste estágio.

A partir dos sete anos, começam a desenvolver-se as primeiras operações de pensamento realmente lógicas. Conforme Piaget, "operações, como os esquemas de ação antes delas, são atos padronizados de transformação, exercidos sobre os objetos do conhecimento."<sup>25[25]</sup> Deve-se lembrar, contudo, que esta lógica operacional da infância ainda permanece concreta, a saber:

(...) a elaboração e o uso das operações nascem da ação sobre objetos e pessoas concretamente presentes, visíveis e acessíveis e da interação com eles. (...) a mente operacional concreta reflete com as operações do pensamento lógico, mas ainda não reflete sobre essas operações. É uma lógica de objetos, e ainda não uma lógica de proposições a respeito de objetos.<sup>26[26]</sup>

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

Por isso se fala, na escola, nas séries iniciais, em "currículo por atividades", visando proporcionar "operações concretas" com os objetos de conhecimento, a partir de ações, interações e experiências, não no sentido de competição, mas de competência e de cooperação. Desenvolvem-se,

---

<sup>21[21]</sup> Wolfgang GRUEN, **A Bíblia na escola**, p. 30-38.

<sup>22[22]</sup> Ibid., p. 25.

<sup>23[23]</sup> Termos usados em seu sentido conotativo: capaz + idade, próprio + idade e maduro + idade.

<sup>24[24]</sup> James W. FOWLER, **Estágios da fé**, p. 62-66.

<sup>25[25]</sup> Ap. James W. FOWLER, **Estágios da fé**, p. 62.

<sup>26[26]</sup> Ibid., p. 63.

a partir daí, estruturas operacionais de espaço, tempo e causalidade. A criança torna-se capaz de distinguir o fato da fantasia. Neste sentido, em termos de Educação Cristã, também nesta fase a narração de histórias bíblicas se constitui numa atividade fundamental. Conceitos são abstratos, enquanto que histórias são mais concretas: Elas apresentam imagens, enredo, personagens e ações. Nesta idade, uma criança só consegue apreender conceitos 'historiados' e 'operacionalizados', vivenciando-os por meio de uma experiência, de uma ação. A narração consiste em 'narrar a ação'.

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

Oportunidades de assumir as perspectivas de outros, de enfrentar e conversar a respeito de situações de conflito moral e talvez de observar e tomar conhecimento das formas pelas quais outras pessoas lidam com os dilemas morais, são algumas das experiências necessárias para o desenvolvimento de novas estruturas de julgamento moral e de assunção da perspectiva social.<sup>27[27]</sup>

A consciência que era exterior (dos pais e de outros adultos de seu relacionamento), passa a ser autoconsciência e consciência interior. O mundo do 'eu' se amplia, passando a ser do 'nós'. A partir destas características, desenvolvem-se, neste estágio, "padrões de reciprocidade". Esta reciprocidade, porém, permanece concreta e individualista, devido à natureza concreta do pensamento operacional concreto. Em termos de narração, na fase da infância ou idade escolar, recomenda-se, por isso, apresentar as histórias sob diferentes perspectivas. O narrador pode colocar-se no lugar de um personagem da história, narrando-a na sua perspectiva, em ordem direta, na primeira pessoa. Isto sensibiliza mais, tornando a história mais próxima, pessoal e existencial. A narração pode ser acompanhada e enriquecida também por meio da encenação, de modo que as crianças 'entrem' na história, colocando-se no lugar dos diferentes personagens e deixando assim de ser meros ouvintes para se tornarem participantes e sujeitos. Assim, não se narra apenas *para* as crianças, mas *com* elas, em forma de vivência. Conforme Wolfgang Gruen, a idade de 11 a 12 anos é a "época dos grupos solidários." A partir daí, coloca-se o desafio de abandonar a "pedagogia do herói" e de adotar a "pedagogia do grupo atuante"<sup>28[28]</sup>, para que a criança possa tornar-se, juntamente com os outros, "sujeito de iniciativa"<sup>29[29]</sup>.

Recomenda-se, pois, fazer uma seleção cuidadosa das histórias bíblicas a serem narradas, levando em consideração o seu alcance teológico e pedagógico frente à idade e às capacidades receptivas das crianças. Também para elas a Bíblia é um espaço hermenêutico, de interpretação. Quanto à Bíblia, deve-se evitar a separação entre a história e a Teologia. Erra-se por excesso quando se propõe textos que ainda não estejam à altura das crianças, por exemplo, quando se narra histórias muito densas e simbólicas. Neste caso, também não basta simplificar o vocabulário ou infantilizar a mensagem. Os obstáculos à compreensão não são apenas de ordem intelectual, mas perfazem um conjunto mais amplo de fatores relacionados às idades e às capacidades receptivas das crianças. Todo conhecimento humano é sempre uma aproximação e um processo de apropriação desenvolvidos por cada pessoa de maneira diferente e em ritmo próprio. Deve-se, por isso, conhecer e levar em consideração as exigências básicas, as necessidades fundamentais e as potencialidades da criança em cada idade para, a partir desta estrutura geral, selecionar as histórias bíblicas e adequar a narração. Assim se oportunizará que as crianças encontrem nas histórias narradas o seu "kerygma", ou seja, a mensagem e os aspectos de Deus que mais correspondem a elas e às suas exigências vitais mais profundas em sua idade.

---

<sup>27[27]</sup> James W. FOWLER, *Estágios da fé*, p. 64.

<sup>28[28]</sup> Wolfgang GRUEN, *A Bíblia na escola*, p. 34.

<sup>29[29]</sup> Sofia CAVALLETTI, *O potencial religioso da criança.*, p. 9.