

## Ancoragem espacial e experiência da criança na Escola Bíblica

*Spatial anchorage and child's experience in Biblical School*

*Gustavo Zamproni Gomes<sup>1</sup>*

**Resumo:** Este artigo objetiva trazer para discussão a importância de se considerarem os atributos do espaço físico em contextos de Escola Bíblica, notadamente ao empregar metodologias ativas. Com atenção a aspectos teórico-conceituais de arquitetura, psicologia e pedagogia, sobretudo a pedagogia cristã, abordam-se o comportamento da criança no espaço e possíveis entrelaces de ambiente, infância e aprendizado, pontuando desdobramentos, paralelos e bases bíblicas ligadas ao crescimento espiritual da criança. Ao final, um caso de estudo envolvendo uma turma de “juniores” responde à reflexão prévia, enunciando benefícios e subsídios em favor de práticas simples e encorajadoras do uso criativo do ambiente de ensino.

**Palavras-chave:** criança, educador, espaço, igreja, metodologia.

**Abstract:** This article aims to bring to discussion the importance of considering the attributes of physical space in Biblical School contexts, notably when employing active methodologies. With attention to theoretical-conceptual aspects of architecture, psychology and pedagogy, especially Christian pedagogy, the child's behavior in space and possible interrelationships of environment, childhood and learning are approached, presenting consequences, parallels and biblical bases linked to the child's spiritual growth. In the end, a case study involving a group of “juniors” responds to the previous reflection, showing benefits and subsidies in favor of simple and encouraging practices for the creative use of the teaching environment.

**Keywords:** child, educator, space, church, methodology.

---

Artigo recebido em: 29 de abril 2021

Aprovado em: 13 de setembro 2021

<sup>1</sup> Arquiteto e urbanista (Universidade Federal do Espírito Santo). Pesquisador independente nas áreas de evolução urbana, literatura e religião. E-mail: gustavozampronigomes@gmail.com.

## Introdução

Há um espaço que separa educador e aluno. “[...] a educação é algo pra acontecer neste espaço invisível e denso [...]. Espaço artesanal”<sup>2</sup>, manipulável, espaço complexo. O êxito do aprendizado ocorre quando o aluno se envolve no “plantio e cultivo” das espécies que o ensino propiciará a esse espaço, de onde colherá algo que lhe apeteça, qual seja o conhecimento, no ambiente escolar.

A escola é, fundamentalmente e em princípio, apoiadora das configurações desse espaço. Não deve reclamar ela exclusividade, dominação ou palavra final sobre o ensino, pois o desenvolvimento da criança provém ainda de outras fontes, que, assim como a escola, detêm um papel considerável. Todavia, a responsabilidade que pesa sobre a escola é elevada. Moran declara que, em um cenário de crise na educação por falta de escola, paga-se um preço muito caro, na forma de uma população acrítica, pobremente letrada e que não explora sequer seu potencial básico<sup>3</sup>. Daí a escola não reunir todos os recursos necessários à formação do indivíduo, mas congrega boa parte deles.

Enquanto a escola, na figura das instituições da Educação Básica, contribui para constituir o cidadão e habilitá-lo para alguma atividade profissional no futuro, na figura eclesial, ela auxilia na constituição do indivíduo enquanto cristão, ao instruí-lo na doutrina, a fim de que viva piedosamente e com base em princípios de fé. Também não possui a “Escola Bíblica” responsabilidade integral pela formação cristã, mas a relevância de seu papel educador é tamanha, que só há “[...] uma maneira de a Igreja deixar [...] de ensinar: ignorar as incumbências da Grande Comissão, e deixar de ser Igreja”<sup>4</sup>. É nessa proeminência da face educadora que, no presente estudo, discute-se acerca da criança, em seus espaços físicos e simbólicos, no ambiente de ensino bíblico.

### 1. A “potência” da criança

---

<sup>2</sup> ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez Editora / Editora Autores Associados, 1980, p. 13.

<sup>3</sup> MORAN, José. Como transformar nossas escolas: novas formas de ensinar a alunos sempre conectados. In: CARVALHO, Mônica (Org.). *Educação 3.0: Novas perspectivas para o Ensino*. Porto Alegre: Sinepe / Unisinos, 2017, p. 63.

<sup>4</sup> ANDRADE, Claudionor de. *Teologia da Educação Cristã: A missão educativa da Igreja e suas implicações bíblicas e doutrinárias*. Rio de Janeiro: CPAD, 2002, p. 10.

A igreja contribui para a formação do caráter cristão. Particularmente, para com a criança, importa que a igreja tenha como pressuposto que a atuação dos pequenos revela a “potência” de um chamado ministerial que será amadurecido no futuro. A criança se encontra em processo de formação física e emocional, da mesma forma que suas bases espirituais estão a ser lançadas. Contudo, a igreja deve educá-la sabendo que, ainda nessa idade, o cristão pode já se encontrar sob impactos diversos de seu aceite do evangelho, como a perseguição religiosa.

Diversas igrejas protestantes, dentre pentecostais e evangélicas históricas, adotam “Escola Bíblica” como nome corrente para designar o ambiente (ou repartição) voltado ao ensino da Bíblia e da fé cristã. Esse espaço, seja físico, seja virtual, está circunscrito pela educação cristã, e esta lhe subsidia, embora seu escopo a extrapole. White escreve que a educação cristã objetiva instrumentar os alunos para “[...] a prática da temperança, da bondade fraternal e da piedade; o desempenho de nossos deveres para com nós mesmos, para com os nossos semelhantes e para com Deus”<sup>5</sup>. Lopes complementa, conceituando-a como processo que visa ao “[...] desenvolvimento da pessoa e de seus dons, bem como o conhecimento da realidade, do mundo e do homem sob a perspectiva cristã da vida”<sup>6</sup>. Assim, a ideia básica da Escola Bíblica enquanto componente da educação no cristianismo, é trabalhar os fundamentos da fé cristã – o ser de Deus, o homem como ser à imagem e semelhança de Deus, a salvação em Jesus Cristo, a Bíblia como palavra inspirada por Deus, no exposto por Lopes – através de um determinado corpo de métodos. A Escola Bíblica tem “[...] como referencial pedagógico a figura de Cristo, modelo de perfeição a ser imitado”<sup>7</sup> e ocupa um lugar estratégico na modelagem das bases sobre as quais o público infantil exerce sua fé.

O texto bíblico contém histórias de crianças e adolescentes cuja influência do ensino doutrinário colaborou para que elas se tornassem “grinalda de graça” sobre a cabeça de seus pais<sup>8</sup>. Por exemplo, Samuel (séc. XI a.C.), a despeito do mau exemplo dos

---

<sup>5</sup> WHITE, Ellen Gould. *Fundamentos da Educação Cristã*. Silver Spring: Ellen G. White Estate, 2013, p. 47.

<sup>6</sup> LOPES, Edson Pereira. *Fundamentos da teologia da educação cristã*. São Paulo: Mundo Cristão, 2010, p. 111-112.

<sup>7</sup> AMARAL, Roseli Gall da Silva; MELO Joaquim José Pereira. *A Pedagogia Cristã Primitiva: a formação do homem ideal em Paulo de Tarso*. Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação. Maringá, 2009, p. 9.

<sup>8</sup> Provérbios 1:8-9 (AA).

filhos de Eli, seu mentor, crescendo em estima diante do povo e de Deus, ainda menino, ministrava no tabernáculo<sup>9</sup>, tendo recebido importante revelação do Senhor. De Cristo, consta que, ainda à aurora da adolescência, este debateu frente aos doutores da Lei com desenvoltura, pelo que se relata que: “Jesus ia crescendo em sabedoria, estatura e graça diante de Deus e dos homens”<sup>10</sup>. Com isso, nega-se que idade avançada seja condição para o cumprimento de missões espirituais, no cristianismo. Cabe salientar que, se, de Samuel até Cristo, há diferença de contexto (e tempo) considerável, de modo que espaços e costumes ligados à partilha de informação mudaram, quanto mais de Cristo até as crianças do mundo contemporâneo o salto no tempo implicou mudanças. Contudo, a Palavra, cerne dessa partilha, mantém atualidade eterna<sup>11</sup> e continua a embasar missões em crentes de tenra idade.

É preciso aqui pontuar a cultura contemporânea como sendo atravessada pela soberania da imagem<sup>12</sup> enquanto meio de perscrutar e conceber o mundo. Enquanto a humanidade avança nas possibilidades de virtualização, abstração, fragmentação e desmaterialização de eventos, processos, relacionamentos e transmissão de dados, a necessidade de se aproximar do meio físico, do real, a despeito de acompanhar o ser humano desde seus primórdios no planeta, é cada dia mais negligenciada. As crianças representam integralmente essa realidade, posto que, pertencentes a este tempo, elas não conhecem outro contexto a que se amoldarem.

O tremor diante dos imprevisíveis impactos futuros desse dinamismo tem levado arquitetos e urbanistas à criação de novos meios de experienciar o mundo, com base na autonomização e na socialização, em que o público infantil tem atenção especial. Citam-se aqui a mobilização por Cidades Educadoras<sup>13</sup> e a crescente adesão

---

<sup>9</sup> 1 Samuel 2:26.

<sup>10</sup> Lucas 2:52 (NVI).

<sup>11</sup> Mateus 24:35.

<sup>12</sup> PALLASMAA, Juhani. A imagem corporificada: imaginação e imaginário na arquitetura. Tradução de Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Bookman, 2013.

<sup>13</sup> O conceito de “cidade educadora” surgiu em 1990, quando da realização do I Congresso Internacional de Cidades Educadoras (AICE), em Barcelona. Desde então, cidades de todo o mundo têm aderido ao ideal fundante, qual seja o de que toda cidade encerra um potencial de educar (todas as idades), o qual se manifesta de modo especial em seus espaços públicos. Nesse sentido, as cidades educadoras trabalham, dentre outras coisas, pelo incentivo ao deslocamento (autônomo e acessível) pelo território, bem como pela instituição de espaços públicos atrativos, voltados ao aprender.

aos princípios do Montessori<sup>14</sup>. Ambos surgem em favor do desenvolvimento socioemocional humano e propõem olhares alternativos sobre o aprendizado. Ora, há respaldo ao entrelace de espaço e aprender mesmo no texto bíblico – “E estas palavras que hoje te ordeno estarão no teu coração; [...] delas falarás assentado em tua casa, e andando pelo caminho, e deitando-te, e levantando-te”<sup>15</sup>; “Educa a criança no caminho em que deve andar, e até quando envelhecer não se desviará dele”<sup>16</sup>. Compreender essa relação contribui para que a “potência” da criança de ser, ter ou fazer evolua para que ela, de fato, seja, tenha e faça.

## 2. Criança, espaço e aprendizado

A criança da atualidade é “nativa” de uma nova era. Ela nasceu em meio a um espraiamento científico inédito, caracterizado por comunicação e acesso à informação imediatos. Se a escola (e o ensino) não acompanha esse ritmo, fica “off-line em um mundo on-line”<sup>17</sup> e não atende a esse “novo” perfil de aluno, não aceita sua criatividade e seu aporte tecnológico<sup>18</sup>. Quais mudanças se veem necessárias e como alcançá-las parecem ser as primeiras perguntas a que os educadores têm de enfrentar para sintonizar este tempo.

Perguntar fazia parte do método de Jesus – “De quem é esta imagem e esta inscrição?”<sup>19</sup>; “Quem vocês dizem que eu sou?”<sup>20</sup>; “Simão, filho de João, você me ama?”<sup>21</sup>. Para ele, Deus encarnado, não estava oculto o pensamento humano, pelo que as perguntas não lhe partiam de uma vontade de saber. Antes, muitas delas caracterizavam-se por uma vontade de que aquele a quem se dirigia

---

<sup>14</sup> O Método Montessori, advindo dos estudos da médica e pedagoga italiana Maria Montessori (1870-1952), vem ganhando força na produção arquitetônica brasileira dos últimos anos. Dentre outras coisas, defende a autonomia da criança, que deve dispor de ambientes multissensoriais em que ela poderá agir com elevado grau de liberdade.

<sup>15</sup> Deuteronômio 6:6-7 (ACF).

<sup>16</sup> Provérbios 22:6 (ACF).

<sup>17</sup> MORAN, 2017, p. 66.

<sup>18</sup> SAHAGOFF, Ana Paula da Cunha. Metodologias ativas: um estudo sobre práticas pedagógicas. In: DE MELLO ANDRADE JÚNIOR, Jacks; SOUZA, Lílíane Pereira de; SILVA, Neidi Liziane Copetti da (orgs.). Metodologias ativas: práticas pedagógicas na contemporaneidade. Campo Grande: Editora Inovar, 2019. p. 140-151.

<sup>19</sup> Mateus 22:20 (NVI);

<sup>20</sup> Lucas 9:20 (NVI);

<sup>21</sup> João 21:17 (NVI).

pensasse e verbalizasse aquilo que conhecia sem perceber as reais implicações, estas sim cabidas ao Mestre. Ao aceitar o eco da pergunta em seu psiquismo, era como se o discípulo perguntasse aquilo a si mesmo, tamanha a profundidade. Portanto, em que pese a soberana intelectual de Jesus, a todo tempo, ele mobilizou o saber alheio, guiando-o às boas novas e à autocrítica.

Ao escrever que é nas perguntas que a inteligência se revela, Rubem Alves deixa estímulo a que as crianças elaborem perguntas que direcionem seu aprendizado. A Rubem espanta a contagiante ideia de que os professores podem não ser “aqueles que conhecem os saberes”, e sim “aqueles que sabem encontrar caminhos para eles”<sup>22</sup> – “facilitadores”. O autor afirma que todo conhecimento pode ser imaginado sobre um tabuleiro de xadrez, em que há confrontadores, não meros espectadores. “Querendo ou não, somos peças que são manipuladas e, ao mesmo tempo, peças que querem influenciar no desenrolar da partida”<sup>23</sup>, ele afirma. A criança não está isolada desse querer.

Eis o contexto, então, em que as metodologias ditas ativas surgem, com vistas a aperfeiçoar o enquadramento da educação, em face das novas carências de partida, o novo tempo, o “novo” aluno. O aprender com base em problemas, em projetos, em “salas de aula invertidas” etc. dinamiza a experiência escolar, também através das interações com o espaço. As metodologias ativas empoderam o aluno, reconhecem que ele, em sua breve experiência de vida, já possui rico “material” para manipular, elaborar e compartilhar. Quando o aluno entende isso, é convocado para fora de sua zona de conforto, pois, ao lhe ser evidenciado e trazido à luz o próprio potencial, responsabiliza-se também a ele pelo sucesso do ensino.

No que tange à prática de metodologias ativas, não há mistério, embora muita coisa esteja ainda sendo investigada. Por exemplo, vários jogos podem ser recurso de ativação de metodologias tradicionais. Jogar induz o participante a: agir com organização, buscar soluções a problemas, argumentar, tomar decisões e aprender como trabalhar em equipe<sup>24</sup>, em momentos de socialização, diálogo e “choques positivos” de opiniões ou modos de

---

<sup>22</sup> ALVES, Rubem. *O Desejo de Ensinar e a Arte de Aprender*. Campinas: Fundação EDUCAR DPaschoal, 2004, p. 49.

<sup>23</sup> ALVES, 1980, p. 72.

<sup>24</sup> COUTINHO, Cailda. O uso dos jogos na Educação Infantil como metodologia ativa. In: MARTINS, Gercimar (Org.). *Metodologias ativas: Métodos e Práticas para o Século XXI*. Quirinópolis: Editora IGM, 2020.

fazer. Além disso, favorece o entendimento de regras e responsabilidade social, enquanto aprimora a psicomotricidade<sup>25</sup>.

“Aprender é muito divertido”, escreve Alves, e: “Cada objeto a ser aprendido é um brinquedo. Pensar é brincar com as coisas. Brincar é coisa séria. Assim, brincar é a coisa séria que é divertida”<sup>26</sup>. Daí que o brincar pode ser visto como lúdico, mas sabendo que a ludicidade também consiste em um ensaio para o futuro, uma representação voluntária do real, desprovida de tantos compromissos com a realidade. A experiência lúdica, por seu desdobramento psíquico, favorece o autoconhecimento e a percepção da alteridade. A linguagem da criança no espaço, canalizando as ações sobre sua realidade e em relação ao outro, tem riqueza, elevado teor simbólico e, quanto ao ensino, pode incluir encenação, dança, brincadeiras e esportes<sup>27</sup>, além de passeios em áreas naturais e outras atividades.

Encontra-se fundamento para o aproximar-se do meio ambiente também em Jesus. Diversas parábolas empregam elementos da natureza e cenas cotidianas, usados por Jesus para “ilustrar e colorir seus ensinamentos”<sup>28</sup>, em linguagem simples. Ele “[...] descerrava a verdade espiritual a Seus ouvintes e expunha preciosos princípios que se teriam apagado da memória deles, sem quase deixar vestígio [...]”<sup>29</sup>, não fosse por esses recursos. Da mesma maneira, a natureza e os pequenos fatos diários também podem atrair as crianças<sup>30</sup>, que precisam ser “desemparedadas”<sup>31</sup>, por sua característica de “ser da natureza”<sup>32</sup>.

Porque a infância é uma fase de profícua construção, e todo bom estímulo do ambiente importa, durante ela. Se, para uma única

---

<sup>25</sup> ANDRADE, Darly Fernando (Ed.). Educação no Século XXI – Vol. 29 – Ludicidade. Belo Horizonte: Editora Poisson, 2019.

<sup>26</sup> ALVES, 2004, p. 60.

<sup>27</sup> ANDRADE, 2019.

<sup>28</sup> PRICE, John Milburn. A Pedagogia de Jesus: o mestre por excelência. Tradução de Waldemar Wey. Rio de Janeiro: JUERP, 1980, p. 53.

<sup>29</sup> WHITE, 2013, p. 204.

<sup>30</sup> EVANGELISTA, Mahal Massavi; MARULL, Yana. A pedagogia da natureza. Cáceres: Instituto Sustentar de Responsabilidade Socioambiental, 2020.

<sup>31</sup> BARROS, Maria Isabel Amando de (Org.). Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza. Rio de Janeiro: Alana, 2018.

<sup>32</sup> TIRIBA, Léa; PROFICE, Christiana Cabicieri. Crianças da Natureza: vivências, saberes e pertencimento. Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 44, n. 2, 2019, p. 7.

criança, vários fatores são relevantes, no uso do espaço, inúmeras são as oportunidades de apropriação e apreciação que se esperam ser ofertadas nos espaços coletivos de crianças. Com os recursos que estiverem disponíveis, eles devem ser estimulantes, flexíveis, personalizados e disporem de espaços para instrução em grupo, conexões com áreas externas ou públicas, ambientes passivos e ativos<sup>33</sup>. O ambiente de ensino deve ser um espaço que alegra, que potencializa a existência<sup>34</sup>.

Para avaliar a condição ambiental da criança, no presente estudo, propõe-se pensar em quatro aspectos básicos: privacidade, espaço pessoal, espaço territorial e densidade territorial<sup>35</sup>. “Privacidade” corresponde ao espaço gerado pelo indivíduo em torno de si mesmo, no qual ele poderá agir de modo natural, confiante. Já “espaço pessoal”, refere-se ao espaço imaginado pelo indivíduo (também ao seu redor) com vistas à proteção simbólica, à asseguaração de que o indivíduo terá oportunidade de se manter em sua zona de conforto. O conceito de “privacidade” e “espaço pessoal” estão centrados nas relações entre indivíduos distintos e seus respectivos espaços.

“Espaço territorial”, por sua vez, está ligado à ideia de posse, de propriedade, de “isto é meu”, “aquilo é seu”. Fortemente ancorado no ambiente físico, este espaço exige demarcações associadas à identidade, como objetos pessoais, às vezes com intenção de embarreirar ou intimidar o acesso de agentes externos, aos quais o território não pertence. E, por fim, “densidade territorial” tem a ver com a população de um território coletivo. Em virtude da forte ligação com o espaço territorial, da densidade pode resultar algo de ordem emocional, como sensação de sufocamento ou isolamento.

A Psicanálise, ao endereçar grande parte de sua abordagem à infância, permite contemplar a esta como fase da vida cujas experiências repercutem fortemente no mundo emocional e sentimental do indivíduo adulto. “Não há influências tão poderosas quanto as que nos cercam em nossos primeiros anos”<sup>36</sup>. Tampouco

---

<sup>33</sup> KOWALTOWSKI, Doris. *Arquitetura escolar: o projeto do ambiente de ensino*. São Paulo: Oficina de Textos, 2011, p. 163.

<sup>34</sup> Projetos de elevada qualidade são possíveis mesmo na arquitetura escolar de baixo custo. Em 2001, uma escola projetada em Burkina Faso (África) pelo arquiteto Francis Kéré recebeu notoriedade internacional devido ao belo resultado que alcançou, em uma comunidade carente, empregando recursos humanos e naturais do lugar.

<sup>35</sup> KOWALTOWSKI, 2011, p. 41-42.

<sup>36</sup> WHITE, 2013, p. 47.



há como destituir o espaço de uma das posições dominantes, na percepção, em tais influências. No espesso conduto que é a trajetória do indivíduo, também dos espaços da infância partem cabos que alimentam seu psiquismo, em polos positivos e negativos.

No que se refere à criança, inserida, especificamente, no espaço de culto cristão, vale comentar não ser comum que princípios orientados para o público infantil tenham notoriedade no processo de projeto do templo. Apesar disso, deve-se ter em mente que, do ponto de vista eclesial, as crianças são privilégio, dentre outros fatores porque há oportunidade de cativá-las de maneira indelével a uma vida cristã, através da “Escola”. O ambiente escolar é importante componente do planejamento educacional de um país, afirma Kowaltowski. Seus atributos podem facilitar ou prejudicar a assimilação daquilo em que acredita a nação. Por isso, é pertinente apontar a arquitetura do templo como auxiliar no cumprimento da missão da igreja. A apropriação criativa dos espaços voltados às crianças sobremaneira pode contribuir à felicidade com que elas aprenderão de Cristo.

### **3. Um relato de experiências**

Assim, neste tópico, em ilustração do anteriormente exposto, reúnem-se reflexões do autor, sobre seus três anos (2017; 2019-2020) na condução de uma turma de crianças e pré-adolescentes (“juniores” – 9 a 11 anos). O ambiente de ensino era a Escola Bíblica (“Disciplinadora”) de um templo batista, onde a turma se encontrava semanalmente.

O primeiro semestre de trabalho consistiu em um reconhecimento mútuo, entre alunos e ministrantes. Um período de observação, em que a professora regente se propôs a acompanhar a adaptação dos professores novatos, dentre os quais este autor, que, em si mesmo, representava um desafio à turma – pois o público masculino educador de crianças é, comumente, bem menor que o feminino.

Após uma interrupção, assumiu-se efetivamente a liderança da turma em 2019, ao lado de outra educadora. Houve um novo período de adaptação, porém os alunos já se encontravam mais receptivos. No ato, a primeira ação foi mudar o layout da sala. Em vez de em fileiras, as crianças foram dispostas em semicírculo. Desse modo, poderiam ver umas às outras. Pela primeira vez, em ambiente de aula, alguns deles foram confrontados com a ideia de prestar atenção a colegas com quem não costumavam brincar ou interagir, pelo que experimentaram tensões e relaxamentos em seus espaços e

territórios. Contudo, não foi preciso grande esforço para os alunos chegarem a “ajustes”, “encaixes” e “redimensionamentos”. A nova disposição expunha os “juniores” tanto quanto os igualava, na medida que, agora, todos se encontravam mais ou menos à mesma distância do professor. Isso foi uma “fita de largada” para o engajamento da turma nas futuras atividades, dentre metodologias convencionais e ativas.

Depois de personalizar o ambiente, os educadores propuseram a apropriação da sala de modos alternativos. Armários, prateleiras, bancos, portas, janelas, todo elemento era utilizado nos chamados “mistérios” – atividades derivadas do material didático, que propunha ver os alunos como “detetives”. Deslocamentos em busca de pistas eram frequentes. Mudanças do “sentar-se” para o “levantar-se”, do “apressar-se” para o “acalmar-se”, do “expressar-se” para o “aquietar-se” absorviam a energia das crianças de maneira intencional. “Uma troca rítmica e contínua entre passividade e atividade, tensão e relaxamento dá condições para um desenvolvimento físico, mental e emocional”<sup>37</sup>. Recomenda-se, porém, que sejam manejadas com cautela essas trocas, para que, em vez de colher bons frutos, o professor não induza cansaço, “distensões” na turma. As atividades lúdicas são mais prazerosas quando respeitam “[...] as emoções, os sentimentos e as necessidades das crianças no momento em que estão vivenciando as propostas trazidas pelo educador”<sup>38</sup>.

Uma das práticas para balancear o dinamismo foi a contação de histórias. Além do forte apelo a ilustrações criativas, utilizou-se a dramatização (dos ministrantes ou dos alunos) para fomentar engajamento. Em geral, as encenações não eram combinadas, por isso a apropriação do espaço da sala se fazia espontâneo. As inibições da turma diluíam-se e davam lugar à expressão de talentos incubados. A interpretação de um personagem bíblico habilitava o aluno para traduzir os símbolos contidos em sua história, alguns dos quais se percebiam tornados mais acessíveis pelas crianças. O próprio texto bíblico é repleto de casos em que a dramatização serviu como recurso didático, com destaque para o ensino de Cristo. “Jesus não lançou mão propriamente de programas dramáticos, mas se utilizou do seu grande princípio”<sup>39</sup>, que aparece no Batismo, na Santa Ceia e ainda noutros momentos.

---

<sup>37</sup> KOWALTOWSKI, 2011, p. 61.

<sup>38</sup> BACELAR, Vera Lúcia Encarnação. Ludicidade e educação infantil. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 25.

<sup>39</sup> PRICE, 1980, p. 78.

Assim como a encenação, outras dinâmicas que envolvem forte apropriação do espaço foram excelentes aliadas para potencializar e dar complexidade às peculiaridades e subjetividades dos alunos, as quais geravam bastantes conflitos entre as crianças. Mas isso era “positivo”, na medida que, ao virem à tona desavenças, permitia-se ao educador ensinar as vias da conciliação.

Quando em atividades “de campo”, como se exigiam concentração no ambiente e subdivisão dos grupos de “detetives” para buscas individuais, os conflitos diminuía, pois os “espaços pessoais” ficavam confortáveis. Vendo seu esforço recompensado ao se alcançar bom resultado, ao final de uma missão, um aluno que se encontrasse em uma equipe com que não tinha afinidade sobrepunha ao conjunto de experiências neutras ou negativas com seus colegas uma experiência positiva, o que os educadores esperavam ser elevado à validação das habilidades alheias e ao alargamento da empatia.

A turma chamou de “aulões” alguns dos momentos em que mais se caminhou à comunhão: as aulas que demarcavam ciclos intermediários dentro de cada semestre, as quais enfocavam socialização e ensino bíblico contextualizado. “Cinema”, jogos, “workshops”, brincadeiras de roda e “show de talentos” integram a lista de atividades dos “aulões”. No “show”, cujo objetivo era que os alunos compartilhassem alguma de suas habilidades com a turma, passos de dança, patins e truques com bola de futebol foram temas de alguns dos tutoriais. Na ocasião, além de haver ativado o espaço da sala de modo inédito, a turma se conscientizou de que toda habilidade real provém de Deus e pode ser utilizada para ampliar o alcance do evangelho.

Mas o trabalho também se projetou para fora da sala. Certa vez, a turma realizou uma busca de pistas no jardim da igreja. Ali, tocou flores, folhas, espinhos, sentiu nojo ou deslumbramento pelos pequenos insetos, conheceu e reconheceu espécies. Outras das atividades externas incluíram exposições de atividades em corredores identificados como “ruas internas”<sup>40</sup>, nas instalações do templo. Expor, a princípio para mera apresentação do que a turma produzira, repercutiu além do esperado. Vários eram os passantes

---

<sup>40</sup> Termo atribuído ao arquiteto holandês Hermann Hertzberger. Como “ruas internas” entendem-se espaços inteira ou parcialmente cobertos, públicos ou não, internos ou não e que se caracterizam por funções análogas às de uma rua convencional. Ganham destaque a função de abrigo a percursos e interações sociais e a presença de elementos atrativos ao nível dos olhos.

que se detinham para olhar, comentar os trabalhos, enquanto os alunos, orgulhosamente, explicavam-nos, sem haver recebido qualquer direcionamento dos educadores para tanto. Dentre pais e curiosos, membros da igreja se acumulavam ao redor do material exposto. A “força” dos alunos ao apresentarem sua produção atendia à expectativa dos educadores, no que se refere à sua vocação. “E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança”<sup>41</sup>. Esta era a de que se estavam a conduzir com êxito “pequenos Cristos”, sabedores do que creem, robustas “[...] colunas da igreja, defensores da verdade, arraigados e firmados na fé”<sup>42</sup>. A experiência com os “juniores” foi um contínuo mobilizar dessa esperança.

### **Considerações finais**

Se Cristo afirmou que, ao se receber uma criança em seu nome, ele está a ser recebido também<sup>43</sup>, com dedicado esmero deve ser acolhido o educando pela Escola Bíblica. Se contêm a mesma pureza do Messias suas palavras a respeito de ser dos que se assemelham às crianças que o céu é feito<sup>44</sup>, todos têm, de fato, muito o que aprender da inocência e humildade delas. Se a base sobre a qual se atua é a Bíblia, o ensino, em contexto de igreja local, deve estabelecer diálogo com Cristo e dar ao público infantil atenção bondosa como a por ele sinalizada.

No que se refere a recursos de advento contemporâneo que alcancem a frequência da atenção messiânica ao público infantil, defendeu-se aqui apropriar-se de metodologias ativas, no contexto de Escola Bíblica. A par de seu tempo, elas vêm se consolidando na atuação do educador, da Educação Básica ao Ensino Superior, colhendo bons resultados, em engajamento e produção de conhecimento contextualizado. A estada deste autor junto a “juniores”, beneficiada pelo olhar treinado à arquitetura, permitiu perceber os espaços de aula como um recurso especial das metodologias ativas, no sentido de que podem eles ser explorados de maneira intencional e enriquecedora. Dentro desse entendimento, boas conquistas foram alcançadas. Alunos desmotivados foram atraídos ao interesse, conflitos diminuíram sensivelmente, métodos inovadores levaram à congregação significados com novos ares sobre o propósito da igreja, em seu papel educador.

---

<sup>41</sup> ALVES, 1980, p. 11.

<sup>42</sup> WHITE, 2013, p. 200.

<sup>43</sup> Mateus 18:5.

<sup>44</sup> Mateus 19:14.

Piamente, acredita-se que, para muitas escolas bíblicas, as práticas aqui expostas sejam rotineiras e contem com ainda outros incrementos, o que é bastante animador. Mas o despertamento pretendido ao longo deste texto consiste na exploração intencional do ambiente de ensino como recurso potente, pois o espaço colabora ao desenvolvimento da criança. O ambiente eclesialístico, mesmo com particularidades programáticas e funcionais que possam opor as necessidades de culto às do ensino lúdico, guarda enorme potencial à experiência polifônica da criança. Certamente, o olhar sensível e criativo do educador para o espaço de que dispõe fará germinarem ideias necessárias e não-convencionais no ambiente de ensino. Acima desse olhar, ademais, o texto bíblico poderá ajudá-lo, servindo como norte à “semeadura” ativa do conhecimento neste tempo, do qual relata Isaías 54:13 (NVI): “Todos os seus filhos serão ensinados pelo Senhor, e grande será a paz de suas crianças”, necessárias “artesãs” de seu espaço e fé.

### Referências

- ALMEIDA, Vasni de. *Evangelizar e participar: a visão de mundo de Anna Kopal*. Anais do 7º Simpósio Internacional – Processo Civilizador. Piracicaba, 2003.
- ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez Editora / Editora Autores Associados, 1980.
- ALVES, Rubem. *O Desejo de Ensinar e a Arte de Aprender*. Campinas: Fundação EDUCAR DPaschoal, 2004.
- AMARAL, Roseli Gall da Silva; MELO, Joaquim José Pereira. *A Pedagogia Cristã Primitiva: a formação do homem ideal em Paulo de Tarso*. Anais do Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação. Maringá, 2009.
- ANDRADE, Claudionor de. *Teologia da Educação Cristã: A missão educativa da Igreja e suas implicações bíblicas e doutrinárias*. Rio de Janeiro: CPAD, 2002.
- ANDRADE, Darly Fernando (Ed.). *Educação no Século XXI – Vol. 29 – Ludicidade*. Belo Horizonte: Editora Poisson, 2019.
- BACELAR, Vera Lúcia Encarnação. *Ludicidade e educação infantil*. Salvador: EDUFBA, 2009.
- BARROS, Maria Isabel Amando de (Org.). *Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza*. Rio de Janeiro: Alana, 2018.
- COUTINHO, Cacilda. *O uso dos jogos na Educação Infantil como metodologia ativa*. In: MARTINS, Gercimar (org.). *Metodologias*

- ativas: Métodos e Práticas para o Século XXI. Quirinópolis: Editora IGM, 2020. p. 97-111.
- EVANGELISTA, Mahal Massavi; MARULL, Yana. *A pedagogia da natureza*. Cáceres: Instituto Sustentar de Responsabilidade Socioambiental, 2020.
- KOWALTOWSKI, Doris. *Arquitetura escolar: o projeto do ambiente de ensino*. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.
- LOPES, Edson Pereira. *Fundamentos da teologia da educação cristã*. São Paulo: Mundo Cristão, 2010.
- MORAN, José. *Como transformar nossas escolas: novas formas de ensinar a alunos sempre conectados*. In: CARVALHO, Mônica (Org.). *Educação 3.0: Novas perspectivas para o Ensino*. Porto Alegre: Sinepe / Unisinos, 2017.
- PALLASMAA, Juhani. *A imagem corporificada: imaginação e imaginário na arquitetura*. Tradução de Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Bookman, 2013.
- PRICE, John Milburn. *A Pedagogia de Jesus: o mestre por excelência*. Tradução de Waldemar Wey. Rio de Janeiro: JUERP, 1980.
- SAHAGOFF, Ana Paula da Cunha. *Metodologias ativas: um estudo sobre práticas pedagógicas*. In: DE MELLO ANDRADE JÚNIOR, Jacks; SOUZA, Liliane Pereira de; SILVA, Neidi Liziane Copetti da (orgs.). *Metodologias ativas: práticas pedagógicas na contemporaneidade*. Campo Grande: Editora Inovar, 2019. p. 140-151.
- TIRIBA, Léa; PROFICE, Christiana Cabicieri. *Crianças da Natureza: vivências, saberes e pertencimento*. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 44, n. 2, 2019.
- WHITE, Ellen Gould. *Fundamentos da Educação Cristã*. Silver Spring: Ellen G. White Estate, 2013.