

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

FABIO CORONEL GAGNO JUNIOR

UMA POSSÍVEL CONTRIBUIÇÃO DA CRÍTICA/PRODUÇÃO LITERÁRIA DE C. S.
LEWIS PARA A METODOLOGIA DO ENSINO RELIGIOSO

PPGCR
Faculdade Unida de Vitória

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade Unida de Vitória – 25/11/2015.

VITÓRIA
2015

FABIO CORONEL GAGNO JUNIOR

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade Unida de Vitória – 25/11/2015.

UMA POSSÍVEL CONTRIBUIÇÃO DA CRÍTICA/PRODUÇÃO LITERÁRIA DE C. S.
LEWIS PARA A METODOLOGIA DO ENSINO RELIGIOSO

PPGCR
Faculdade Unida de

Dissertação de Mestrado para obtenção do grau de Mestre em Ciências das Religiões, programa de pós-graduação da Faculdade Unida de Vitória.

Área de concentração: Análise do Discurso Religioso.

Orientador: Prof. Drnd. Abdruschin Schaeffer Rocha

VITÓRIA
2015

Gagno Junior, Fabio Coronel

Uma possível contribuição da crítica / Produção literária de C. S. Lewis para a metodologia do ensino religioso / Fabio Coronel Gagno Junior. – Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2015.

vi, 94 f. ; 31 cm.

Orientador: Abdruschin Schaeffer Rocha

Dissertação (mestrado) – UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2015.

Referências bibliográficas: f. 87-94

1. Ciências das religiões. 2. Análise do discurso religioso. 3. C. S. Lewis. 4. Fantasia. 5. Imaginação. 6. Numinoso. 7. Metodologia do ensino religioso. - Tese. I. Fabio Coronel Gagno Junior. II. Faculdade Unida de Vitória, 2015. III. Título.

FABIO CORONEL GAGNO JUNIOR

UMA POSSÍVEL CONTRIBUIÇÃO DA CRÍTICA/PRODUÇÃO LITERÁRIA DE C. S.
LEWIS PARA A METODOLOGIA DO ENSINO RELIGIOSO

Dissertação para obtenção do grau de
Mestre em Ciências das Religiões no
Programa de Mestrado Profissional em
Ciências das Religiões da Faculdade Unida
de Vitória.


Drnd. Abdruschin Schaeffer Rocha – UNIDA (presidente)


Doutor David Mesquiati de Oliveira – UNIDA


Drnd. José Mário Gonçalves – UNIDA

RESUMO

Esta dissertação se propõe a identificar uma possível contribuição da crítica/produção literária do escritor C. S. Lewis para a área acadêmica das Ciências das Religiões, particularmente para o Ensino Religioso. Para tanto, num primeiro momento destaca a importância de Lewis como escritor e crítico literário, sobretudo pelo tratamento filosófico-pedagógico dado ao gênero *fantasia*. Posteriormente, desdobra a relação indicada entre *fantasia* e sentido religioso justificando-a por caminhos da filosofia da religião e da linguagem. O esforço concentra-se em investigar os prováveis motivos epistemológicos que levaram Lewis a representar narrativamente (e fantasiosamente) o conceito de *numinoso* e, por conseguinte, o cerne da experiência religiosa. Por fim, o trabalho, mediante determinadas aberturas didáticas, aproxima a visão *lewisiana* de propostas metodológicas concretas para o Ensino Religioso. Procuram-se meios de valorização da imaginação, da *fantasia* e da afetividade no processo de ensino-aprendizagem e no cumprimento dos objetivos pedagógicos referentes ao componente curricular mencionado.

Palavras-chave: C. S. Lewis. Fantasia. Imaginação. Numinoso. Metodologia do Ensino Religioso.



ABSTRACT

This dissertation proposes to identify a possible contribution of criticism/literary production of the writer C. S. Lewis for the academic area of the Sciences of Religions, particularly in Religious Education. Therefore, at first moment highlights the importance of Lewis as writer and literary critic, especially about the philosophical-pedagogical treatment given to the *fantasy* genre. Subsequently, unfolds the indicated relation between fantasy and religious sense justifying it by way of philosophy of religion and language. The effort focuses on investigate the likely epistemological reasons that led Lewis to represent narratively (and fancifully) the concept of *numinous*, and consequently, the core of religious experience. Finally, the work, through certain educational opportunities, match the *lewisiana* vision of concrete methodological proposals for Religious Education. Look for ways to valorize the imagination, the *fantasy* and the affectivity in the teaching-learning process and in the accomplishment of the educational objectives relative to the curriculum component mentioned.

Keywords: C. S. Lewis. Fantasy. Imagination. Numinous. The Religious Teaching Methodology.



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	06
1 A RELEVÂNCIA DA CRÍTICA/PRODUÇÃO LITERÁRIA DE LEWIS	11
1.1 A originalidade do autor.....	11
1.1.1 Importância para o cenário religioso.....	12
1.1.2 Potencial heurístico.....	15
1.2 Crítica literária e contos fantásticos.....	18
1.2.1 Fantasia: leitura e experiência.....	19
1.2.2 A função dos contos fantásticos.....	20
1.3 Perspectivas sobre Nárnia.....	27
1.3.1 Sobre a centralidade de Aslam.....	30
1.3.2 A crítica de Gouvêa.....	32
2 A RAZOABILIDADE DA CRÍTICA/PRODUÇÃO LITERÁRIA DE LEWIS	34
2.1 O tratamento literário-filosófico.....	34
2.1.1 Forma e conteúdo.....	36
2.1.2 Possibilidades e impossibilidades.....	37
2.2 A terminologia <i>numinoso</i>	38
2.2.1 Origem e significado.....	39
2.2.2 A interpretação de Lewis sobre o <i>numinoso</i>	43
2.3 O <i>numinoso</i> em cena: análise de um discurso.....	46
2.3.1 Contexto histórico-biográfico.....	47
2.3.2 Paradigma linguístico.....	47
2.3.3 Análise de amostragem.....	52
3 A APLICABILIDADE DA CRÍTICA/PRODUÇÃO LITERÁRIA DE LEWIS ... 56	
3.1 Aspectos didáticos selecionados.....	56
3.1.1 O método e o objetivo da educação.....	57
3.1.2 Ensino Religioso: estado da arte.....	58
3.2 Possíveis caminhos metodológicos.....	63
3.2.1 O valor pedagógico da imaginação.....	63
3.2.2 Plasticidade literária e a educação.....	69
3.3 Lewis aplicado à metodologia do Ensino Religioso.....	72
3.3.1 A proposta da moralidade no Ensino Religioso.....	73
3.3.2 A proposta do <i>encantamento</i> no Ensino Religioso.....	76
3.3.3 A proposta do <i>senso do simbólico</i> no Ensino Religioso.....	79
CONCLUSÃO	83
REFERÊNCIAS	87

INTRODUÇÃO

Este trabalho está delimitado pelo interesse de investigar se há alguma contribuição da crítica e produção literária, focadas no gênero *fantasia*, do autor irlandês C. S. Lewis, para o estudo das Ciências das Religiões, em especial para a metodologia do Ensino Religioso. A partir daí tenta-se destacar o lado mais técnico de seu discurso, no objetivo de segregar quais aspectos efetivamente caberiam como subsídio à área científica.

A dissertação encontra sua justificativa não apenas pelo grande crescimento da pluralidade religiosa no Brasil, mas principalmente pelo corrente funcionamento da disciplina Ensino Religioso nos horários regulares em várias escolas da rede pública, na forma da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,¹ e da Lei 9.475, de 22 de Julho de 1997,² que alterou a redação do artigo 33, o qual versa acerca do Ensino Religioso nas escolas públicas do país.

Reconhecido como componente curricular, a partir de então o Ensino Religioso carece de possibilidades metodológicas que viabilizem seus objetivos pedagógicos.³ Lewis, que foi professor, religioso e escritor, surge precisamente nesta brecha, como alternativa para propor uma prática pedagógica que supere os modelos proselitistas e confessionais, sem que anule as características intrínsecas à religião, isto é, seu caráter narrativo e simbólico. Não que o autor tenha diretamente tratado do assunto,⁴ mas evidentemente há em seu legado uma experiência bem sucedida de comunicação da experiência religiosa por vias alheias aos canais oficiais da religião.

Importante destacar também que a relevância desta empreitada se impõe justamente por tentar indicar um caminho didático original e válido. Recomenda uma

¹ PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Casa Civil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://bit.ly/1rTiGTn>> Acesso em: 12 ago. 2015.

² PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Casa Civil. Lei nº 9.475, de 22 de Julho de 1997. Disponível em: <<http://bit.ly/1jB6Y2>> Acesso em: 12 ago. 2015.

³ Cf. PASSOS, João Décio. Ensino Religioso: mediações epistemológicas e finalidades pedagógicas. In: SENA, Luzia (Org.). *Ensino Religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 21-45, aqui p. 23.

⁴ Registra-se que Lewis defendia o estudo da religião no currículo escolar. Entendia que ela ajuda o indivíduo a pensar e a tecer a moral social (Cf. HECK, Joel D. *Irrigating Deserts: C. S. Lewis on Education*. 2010. Disponível em: <<http://bit.ly/1W1j0O0>> Acesso em: 19 out. 2015).

emergente aproximação entre crítica literária e Ciências das Religiões,⁵ respeitando a metodologia científica como base epistemológica para resguardar um Ensino Religioso isento, conforme legislação. Por isso mesmo, não é intenção do presente trabalho estabelecer normas definitivas ou emitir juízos de valores, mas sim sugerir uma atuação profissional alternativa, técnica e equilibrada.

A suposição da pesquisa é a de que a teoria e o uso do elemento *fantasia*, feito por Lewis,⁶ enriquece o quadro epistemológico das Ciências das Religiões, mas, sobretudo, orienta uma metodologia para o Ensino Religioso que valoriza características essenciais na compreensão de seu objeto, dentre as principais (na visão deste texto), a ficcionalidade e a imaginação. Parte-se das perguntas: se o substrato último do fenômeno religioso é inefável, como então comunicá-lo? Como cumprir as exigências de um componente curricular voltado à religião, principalmente quando se pressupõe que a linguagem conceitual não pode tocar o âmago da experiência religiosa? A inserção da teoria e produção literária de Lewis de gênero *fantasia* visa exatamente atender a esses questionamentos. Lewis indica, por meio de suas técnicas literárias, que é possível dar forma ou contornar o núcleo da experiência religiosa, a despeito de não poder atacá-lo diretamente.

E como fica a objetividade científica requerida pelo fato de o Ensino Religioso ser um componente curricular? Entende-se que ela estará resguardada se mantida dentro dos limites do discurso da crítica literária e dos objetivos pedagógicos da escola, porquanto prezam por critérios de plausibilidade. A literatura já é um conteúdo escolar, e a escola já dispõe de recursos que a transforma em objeto científico (em sentido amplo). Portanto, a hipótese que fundamenta a argumentação revela-se válida na medida em que procura ser uma opção de exercício pedagógico integrado às diretrizes que fundamentam as metodologias que são legítimas.

⁵ No ano de 2015 a Sociedade de Teologia e Ciências da Religião (SOTER) teve em seu congresso, como Grupo de Trabalho aprovado, a frente *Religião, Arte e Literatura*. Segundo a ementa ela deveria discutir “o papel da linguagem simbólica e narrativa [...] por suas respectivas capacidades de sensibilização a valores humanos e religiosos” (Cf. CONGRESSO INTERNACIONAL SOTER. 28. *GT's aprovados*. 2015. Belo Horizonte. Disponível em: <<http://bit.ly/1GNklf7>>. Acesso em: 18 out. 2015).

⁶ Cf. seção “1.2.2” deste trabalho.

O presente trabalho limitou-se à biografia e bibliografia de Lewis, à autores correlatos,⁷ e aos materiais que discutem a educação na atualidade, onde se inclui a metodologia do Ensino Religioso. As diretrizes do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER),⁸ e o *currículo básico* proposto pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo para o Ensino Religioso (bem alinhadas ao Plano Nacional de Educação) mostraram-se importantes conteúdos para execução desta tarefa acadêmica. A viabilidade do trabalho se evidencia pela relativa facilidade de acesso a esses teores.

A pesquisa está dividida em três capítulos, que pretendem tratar respectivamente, da relevância do autor, do potencial razoável de seu discurso teórico e literário, e de sua aplicabilidade no ramo das Ciências das Religiões, especialmente na subárea Ensino Religioso. Como ponderado anteriormente, entende-se que esta pode ser uma proposta alternativa, desta forma, os tópicos querem convencer, tanto pela inserção de um autor ainda pouco explorado,⁹ quanto pela aproximação entre crítica literária e Ciências das Religiões. Para tanto, estrutura-se os capítulos da maneira como serão apresentados a seguir.

No primeiro capítulo busca-se confirmar a importância de Lewis para o cenário religioso, bem como salientar as particularidades de sua visão sobre a função educativa da *fantasia*. Importantes líderes e escritores religiosos, no Brasil e no mundo, admitem uma importância fundamental de Lewis em suas carreiras. Eles acolhem com bastante entusiasmo a relevância dada à capacidade pedagógica da imaginação, inclusive como veículo para entender a experiência religiosa. O capítulo com a mesma acuidade quer detalhar os aspectos técnicos levantados por Lewis sobre a *fantasia*, o que constitui expor como se dá a relação entre a *literatura fantástica* e a literatura em geral, e quais são suas funções psicológicas e religiosas. Finalizando, direciona a argumentação mapeando, por meio da crítica especializada, de que maneira sua ideia se materializou em produção literária.

⁷ Isto é, autores que influenciaram a trajetória de Lewis ou que foram influenciados por ele, mas também, pensadores que em algum ponto possuem concordância com o legado *lewisiano*. É o caso, por exemplo, de Rubem Alves e de Mircea Eliade.

⁸ O Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) é uma associação civil que une pessoas interessadas com o Ensino Religioso, no objetivo de fundamentar professores e pesquisadores na efetivação do Ensino Religioso como componente curricular. Mais informações no endereço virtual: <<http://www.fonaper.com.br/index.php>>.

⁹ “Infelizmente, faz bem pouco tempo que C. S. Lewis [...], prestigiado na Europa e nos Estados Unidos e traduzido para diversas línguas [...] é conhecido no Brasil” (GREGGERSEN, Gabriele. *Pedagogia cristã na obra de C. S. Lewis*. São Paulo: Vida, 2006b, p. 7).

No segundo capítulo pretende-se situar epistemologicamente o discurso de Lewis. Aproximações com correntes modernas de pensamento são realizadas exatamente para justificar a visão dada pelo autor ao tema.¹⁰ Em um segundo momento o capítulo desdobra uma terminologia comum entre Lewis e as Ciências das Religiões, a saber, o termo *numinoso*. Ao imprimir interpretação singular, que alia linguagem conceitual e linguagem ficcional, o literato abre espaço para que esta seja tomada como ferramenta didática para compreender o *sagrado*, a despeito de sua inefabilidade. Por fim, apresenta-se uma amostra contextualizada de como o autor explorou os âmbitos da imaginação, da ficção e da fantasia, para cumprir, informalmente, seus objetivos pedagógicos.¹¹

O terceiro capítulo almeja conceber uma aplicabilidade profissional¹² para a fórmula empregada por Lewis. Destina-se, então, a aproximar o tratamento literário-filosófico implementado a respeito do elemento *fantasia*, da metodologia do Ensino Religioso. A ideia é explicar como a imaginação provocada pode servir como auxiliadora da razão, e por que tem a capacidade de concretizar conceitos que são altamente abstratos. O capítulo dedicou-se a mapear e contextualizar o estado atual do Ensino Religioso, enfatizando os aspectos epistemológicos, a fundamentar a importância da estética e da imaginação para o processo de ensino-aprendizagem, e a evidenciar as possíveis contribuições do pensamento *lewisiano* para métodos de Ensino Religioso que estão correlacionados.

A literatura, incluindo a de gênero *fantasia*, possui uma maneira peculiar de enobrecer o homem. Diferente das ciências “duras” ou da filosofia, ela proporciona uma experiência de imersão acentuada, ao mesmo tempo em que promove o raciocínio crítico das qualidades e probabilidades das experiências humanas.¹³ Pela arte literária pode-se aprender com prazer. O valor educativo da literatura encontra-

¹⁰ Privilegiaram-se obras que buscaram intercambiar filosofia, literatura e os limites da linguagem. A culminância caminhou na tentativa de aproximação entre tais conteúdos e a filosofia da linguagem de Lewis (Cf. seção “2.3.2” deste trabalho).

¹¹ Que consistem em: a) humanizar, em detrimento de meramente profissionalizar; b) ensinar valores objetivos; e c) educar a razão e os afetos. (Cf. HECK, 2010).

¹² O capítulo foi desenvolvido no objetivo de atender as exigências que definem um Mestrado Profissional, este, voltado à capacitação profissional e a atender as demandas do mercado de trabalho que lhe é relacionado (Cf. FUNDAÇÃO CAPES. Ministério da Educação. *Mestrado Profissional: o que é?* 2014. Disponível em: <<http://bit.ly/1FVUYuN>>. Acesso em: 19 out. 2015).

¹³ “A literatura infantil influi e quer influir em todos os aspectos da educação do aluno. Assim, nas três áreas vitais do homem (atividade, inteligência e afetividade) em que a educação deve promover mudanças de comportamento, a literatura infantil tem meios de atuar” (CUNHA, Maria Antonieta Antunes *apud* GÔES, Lúcia Pimentel. *Introdução à literatura infantil e juvenil*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1991, p. 22).

se então na sua aptidão de despontar realidades, objetivas e subjetivas, que fazem de seu leitor um participante completamente comprometido, mas cativado pelo deleite.¹⁴



¹⁴ ROSENFELD, Anatol *apud* CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura infantil: teoria e prática*. 11. ed. São Paulo: Ática, 1991, p. 57-58.

1 A RELEVÂNCIA DA CRÍTICA/PRODUÇÃO LITERÁRIA DE LEWIS

Clive Staple Lewis (1898-1963), nascido em Belfast, Irlanda, professor de literatura em Oxford e Cambridge,¹⁵ indiscutivelmente, é uma das maiores personagens da intelectualidade no século XX. Distinto escritor cristão, sua obra, apesar de transitar por diversas temáticas, como crítica literária, educação, filosofia, teologia, mantém sobremaneira a qualidade estética, o rigor lógico e os subsídios do mais alto padrão acadêmico *oxfordiano*.

Resgatar o caráter refinado e erudito de sua obra é beneficiar tanto acadêmicos quanto profissionais correlatos, entendida a profundidade cultural em que sua articulação está ancorada. Owen Barfield, amizade de círculo íntimo, pretendendo dar conta da versatilidade e competência do amigo, ressaltou com muita propriedade que em Lewis há três personas: (a) o romancista famoso, de prolífica atividade; (b) o apologista cristão,¹⁶ engajado no debate público; e (c) o vocacionado professor universitário e crítico literário.¹⁷ Obter eficácia nesses três complexos ramos de atuação exige, deveras, uma inteligência privilegiada.

1.1 A originalidade do autor

Sua peculiar leitura da ortodoxia cristã costuma gerar sentimentos antagônicos nos leitores, já que alguns desses imputam-lhe a suspeita de heresia, diferente de outros, que o veem como alternativa ao fundamentalismo norte-americano e suas extravagâncias. Portanto, não sem motivo, e já em 1946, Lewis recebeu a graduação de doutor honorário em teologia pela Universidade de Saint Andrews.¹⁸ No pronunciamento de sua titulação, o autor irlandês foi tanto homenageado pelo alcance de seu trabalho em teologia popular, quanto exaltado

¹⁵ Cf. MCGRATH, Alister. *A vida de C.S. Lewis: do ateísmo às terras de Nárnia*. São Paulo: Mundo Cristão, 2013.

¹⁶ O presente trabalho não compreende o autor por esta vertente. A apologia de Lewis na maioria das vezes se limitou a responder uma suposta incompatibilidade entre cristianismo e ciência moderna.

¹⁷ BARFIELD, Owen *apud* Cf. MCGRATH, 2013, p. 13.

¹⁸ Cf. DURIEZ, Colin. *Manual Prático de Nárnia*. Osasco: Novo Século, 2005, p. 45.

por promover uma associação ímpar entre reflexão teológica e imaginação poética, sem precedentes, e de difícil categorização literária.¹⁹

Entretanto, cabe salientar que em algumas leituras esconde-se o perigo do reducionismo do pensamento *lewisiano*. Por exemplo, o afã da ortodoxia por representação de peso nos debates públicos faz com que a leitura de seu legado seja tomada estritamente em moldes ultraconservadores, momento em que Lewis perde toda a largueza intelectual, transformando-se num ingênuo apologista e “guru” de valores político-religiosos. Destarte, deixa-se de constatar que, longe da ingenuidade, encontra-se fundamentado numa fina filosofia,²⁰ e que não obstante reforce pensamentos ortodoxos, o faz sob um olhar bem mais sofisticado.

1.1.1 Importância para o cenário religioso

Certo é que tal estilo peculiar influenciou profundamente importantes nomes da produção cultural-religiosa no mundo, sendo que a resposta à pergunta “por que estudar C. S. Lewis?” passa por reconhecer a fecundidade de seu pensamento na academia, bem como no mercado editorial (e multimídia) cristão e na prática religiosa brasileira.

Detendo-se à área acadêmica, emerge a figura do professor Alister McGrath. Gouvêa opina: “teólogo anglicano, um dos maiores pensadores calvinistas contemporâneos”.²¹ Por este mesmo caminho, não custa incluir o trabalho do psiquiatra de Havard, Armand M. Nicholi Jr, que leciona por décadas um curso nesta mesma prestigiada universidade sobre Sigmund Freud e C. S. Lewis, fonte para a publicação *Deus em Questão*,²² onde as cosmovisões, naturalista e sobrenaturalista, são testadas diante de diversas temáticas.

A despeito da pouca expressividade de Lewis no Brasil, pelo menos dois escritores raíam desbravando o desafio de sua publicidade na pesquisa universitária:

¹⁹ Cf. DURIEZ, 2005, p. 45.

²⁰ Cf. BELL, James Stuart; DAWSON, Anthony P. *A Biblioteca de C. S. Lewis: seleção de autores que influenciaram sua jornada espiritual*. São Paulo: Mundo Cristão, 2006.

²¹ GOUVÊA, Ricardo Quadros. *Os 12 livros de 2013 que os cristãos devem ler*. 2013. Disponível em: <<http://bit.ly/1Mlzwwp>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

²² NICHOLI JR., Armand M. *Deus em Questão: C. S. Lewis e Freud debatem Deus, amor, sexo e o sentido da vida*. Viçosa: Ultimato, 2005.

os professores Glauco Barreira Magalhães Filho e Gabriele Greggersen. Esses pesquisadores trazem contribuições acerca do imaginário, suas potencialidades teológicas, antropológicas, filosóficas e pedagógicas, baseadas especialmente na leitura dos contos fantásticos de Lewis. No livro *O imaginário em As Crônicas de Nárnia*, Magalhães Filho trata de maneira analítica a importância do imaginário como recurso complementar da racionalidade, e eficiente instrumento para materializar o abstrato.²³ Por sua vez, Greggersen (provavelmente a maior autoridade sobre o autor no país), em seu mais amplo trabalho sobre o assunto, *A antropologia filosófica de C. S. Lewis*, explora a filosofia, a ética e a epistemologia subjacente ao conto *O Leão, a Feiticeira e o Guarda-roupa*, sugerindo-a como um pleno programa pedagógico, quando vista com sagacidade.²⁴ Num recente texto-homenagem à Lewis, a professora argumenta sobre a atualidade do pensamento dele para o Brasil, tendo em vista os paralelos possíveis entre imaginação e criatividade,²⁵ esta, característica marcante da identidade nacional.

Na área do mercado editorial (e multimídia), destaca-se, nas palavras de Gouvêa, “um dos mais argutos e estimulantes autores evangélicos de todos os tempos: o audaz Philip Yancey, que começou a apontar para o paradigma emergente”.²⁶ Yancey, jornalista e escritor, sucesso em vendas nos Estados Unidos e no Brasil, identifica Lewis como um mestre da espiritualidade e da escrita. Sua bibliografia está recheada de citações deste, porém é em *Alma sobrevivente*, que ele detalha um pouco mais a influência *lewisiana*:

Contudo, foi nesse mesmo seminário que tive contato com os textos de C. S. Lewis e G. K. Chesterton. Apesar de estarem separados de mim por uma imensidão de mar e cultura, eles reacenderam em meu coração a esperança de que, em algum lugar, havia cristãos que desatavam suas mentes em vez de contê-las, que combinavam um sabor de sofisticação com a humildade que eles não exigiam de outros e, acima de tudo, que haviam experimentado a vida com Deus como uma fonte de alegria, não de repressão.²⁷

²³ Cf. MAGALHÃES FILHO, Glauco Barreira. *O Imaginário em As Crônicas de Nárnia*. São Paulo: Mundo Cristão, 2005.

²⁴ Cf. GREGGERSEN, Gabriele. *A Antropologia Filosófica de C. S. Lewis*. São Paulo: Mackenzie, 2001.

²⁵ Cf. GREGGERSEN, Gabriele. *50 anos sem C. S. Lewis*. 2013. Disponível em: <<http://bit.ly/1RN9vfJ>>. Acesso em: 15 out. 2014.

²⁶ GOUVÊA, Ricardo Quadros. *Quarenta livros que fizeram a cabeça dos evangélicos brasileiros nos últimos quarenta anos*. 2008. Disponível em: <<http://bit.ly/1NgrN7i>>. Acesso em: 09 mar. 2014.

²⁷ YANCEY, Philip. *Alma sobrevivente: sou cristão, apesar da Igreja*. São Paulo: Mundo Cristão, 2008, p. 46.

Em outra oportunidade o escritor americano foi ainda mais contundente, situando em definitivo Lewis entre seus maiores instrutores intelectuais: “Desde então, Lewis tem sido um companheiro constante, uma espécie de sombra-mentor, que senta ao meu lado, pedindo-me a melhorar o meu estilo de escrita, o meu pensamento e minha visão” (tradução nossa).²⁸ O depoimento de Yancey reforça a magnitude do legado de Lewis, associando-o de alguma forma, direta ou indiretamente, ao emergente contexto religioso brasileiro. Uma respeitável força para o diálogo entre fé e mundo contemporâneo.

Designadamente no Brasil, grandes lideranças religiosas mostram-se outra vez devedoras das ideias de Lewis. Destas, pode-se enquadrar ao menos duas figuras: (a) O líder religioso e escritor, referência nas décadas de 80 e 90, Caio Fábio D’Araújo Filho,²⁹ que em nota no livro *Sem barganhas com Deus* admite ter “conversado” longamente com o autor em sua trajetória.³⁰ Em uma plataforma de correspondência com audiência e leitores, Fábio afirma que recebeu muitos *insights* de Lewis, acentuando que com ele descobriu a liberdade de imaginar como cristão.³¹ Particularmente fazendo referência a *Nárnia*, assegura:

Lewis, foi um dos maiores e mais pertinentes evangelistas que a história da fé teve nos últimos séculos, e, no século passado, certamente, ele foi o mais criativo e paciente de todos. Afinal, ele viu em parte o significado de seu trabalho ser aceito, no entanto, somente agora, aproximadamente 50 anos depois de sua morte, é que seu material literário começou a ser enxergado.³²

E (b) o pastor batista Ed René Kivitz,³³ preletor requisitado na atualidade, e que eventualmente fez uso do nome de Lewis para intitular vídeo de sua série de

²⁸ Texto original: “*Since then Lewis has been a constant companion, a kind of shadow mentor who sits beside me, urging me to improve my writing style, my thinking, and my vision*” (YANCEY, Philip. *Found in Space: How C. S. Lewis has shaped my faith and writing*. 2008b. Disponível em: <<http://bit.ly/1LxBA9O>>. Acesso em: 09 mar. 2014).

²⁹ Caio Fábio D’Araújo Filho foi pastor presbiteriano, apresentador de programas evangélicos na televisão aberta. Destacou-se como fundador-presidente da AEBV (Associação Evangélica Brasileira), e também fundador da VINDE (Visão Nacional de Evangelização) no Rio de Janeiro. Este trabalho missionário realizou vários congressos e cruzadas por todo o Brasil.

³⁰ Cf. D’ARAÚJO FILHO, Caio Fábio. *Sem barganhas com Deus*. São Paulo: Fonte Editorial, 2005b.

³¹ Cf. D’ARAÚJO FILHO, Caio Fábio. *Autores que mais me influenciaram*. 2003. Disponível em: <<http://bit.ly/1NNcMwS>>. Acesso em: 09 mar. 2014.

³² D’ARAÚJO FILHO, Caio Fábio. *O Leão, a Feiticeira e o Guarda-Roupa de Lewis*. 2005b. Disponível em: <<http://bit.ly/1VWVfkV>>. Acesso em: 09 mar. 2014.

³³ Ed René Kivitz é o atual pastor-presidente da Igreja Batista de Água Branca e escritor reconhecido no meio evangélico. Recentemente obteve destaque com a publicação de vídeos sobre espiritualidade cristã para o canal *Youtube*. É mestre em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo.

reflexões diárias sobre espiritualidade cristã, promovendo-o como o mais extraordinário ficcionista da *ressurreição dos mortos*.³⁴ Em outro trabalho teológico, apresenta-o com as palavras: “C. S. Lewis, um dos meus teólogos prediletos”.³⁵

Em consequência, pode-se concluir que, malgrado Lewis não fosse teólogo profissional, sua repercussão é bastante abrangente devido à propriedade de seu trabalho literário. Na verdade, talvez seu sucesso esteja precisamente no caráter oficioso de seu discurso. Fábio confirmaria com segurança essa conclusão, dado que já rematou: “[...] as melhores ‘cabeças’ não são pastorais. Digo isto há anos: os melhores pensadores cristãos que conheço nunca estudaram teologia. C. S. Lewis e Jacques Ellul provaram isto no último século”.³⁶ Da mesma maneira que o Dr. Russel Shedd, que no prefácio do livro *Peso de Glória* questiona: por qual razão um professor de literatura comunicou teologia com mais competência que os próprios teólogos? Lewis teria sabido perscrutar o coração humano.³⁷

1.1.2 Potencial heurístico

Certa feita Gouvêa foi desafiado por um aluno a sugerir três bons motivos para ler C. S. Lewis, a resposta foi: “Não facilite as coisas pra mim; eu lhe darei sete boas razões”.³⁸ Na ocasião, discriminou-as, de modo que expôs pontos aqui considerados salutares, a saber: (a) Lewis inspira a espiritualidade; (b) pensa a fé sem obscurantismos fundamentalistas; (c) proporciona uma leitura prazerosa; (d) traz riqueza de símbolos religiosos; (e) dialoga com a cultura de sua época; (f) desperta interesse de públicos diversos; (g) e mostra a possibilidade de ser criativo, inovador e ortodoxo.³⁹ Gouvêa ainda acentua que não se rejeita um pensador da

³⁴ Cf. KIVITZ, Ed René. *Talmidim 357: C. S. Lewis*. Direção: Hugo Pessoa, 05'21". 2011. Disponível em: <<http://bit.ly/1QBIYCd>>. Acesso em: 09 mar. 2014.

³⁵ KIVITZ, Ed René. *Vivendo com propósitos*. São Paulo: Mundo Cristão, 2008, p. 63.

³⁶ D'ARAÚJO FILHO, Caio Fábio. *Por que os evangélicos não gostam de arte e cultura?* 2003b. Disponível em: <<http://bit.ly/1MutZFo>>. Acesso em: 09 mar. 2014.

³⁷ SHEDD, Russel. Prefácio dos editores In: LEWIS, C. S. *Peso de Glória*. 2. ed. São Paulo: Vida Nova, 1993, p. 7-8, aqui p. 7.

³⁸ GOUVÊA, Ricardo Quadros. Um convite para ler C. S. Lewis In: GREGGERSEN, Gabriele. (Org.). *O Evangelho de Nárnia: ensaios para decifrar C.S. Lewis*. São Paulo: Vida Nova, 2006, p. 11-21, aqui p.11-12.

³⁹ Cf. GOUVÊA, 2006, p. 11-12.

competência de Lewis apenas por não concordar com tudo que ele diz,⁴⁰ uma vez que se trata de leitura imprescindível a qualquer pensador moderno interessado em religião.

Até aqui se tentou atestar a fecundidade do pensamento de Lewis. Se a argumentação está apropriada, interpõem-se as questões: sendo religiosidade tema constante na habilidosa literatura *lewisiana*, por que não aproveitá-la no campo da pesquisa sobre Ciências das Religiões? Não terá o eminente literato qualquer contribuição para o tema? Haverá um discurso religioso *lewisiano*? O presente trabalho se orientará por esses questionamentos, e outros correspondentes. Espera-se que o trânsito entre religião, literatura e filosofia seja fluente, para que haja sensível enriquecimento do assunto em pauta, pois a transversalidade que perpassa o legado do escritor tem muito em comum com a maneira multidisciplinar que os estudos em religião se desenvolveram, em especial do século XX em diante.

As questões propostas tornam-se ainda mais intrigantes quando se identifica que praticamente não há livros sobre/do autor com o recorte específico em Ciências das Religiões. Portanto, é razoável buscar minuciosamente em seu legado, pressupostos, declarações e referências que apontem nesta direção, bem como identificar em suas principais obras elementos corroborativos a fim de constituir o “mosaico” desejado. Igualmente, faz-se imperioso trazer à tona, além do material disponível sobre o autor, os correlatos, e os que serviram de alicerce para sua formação espiritual, tais como Otto e Tolkien,⁴¹ que inclusive farão parte também do levantamento teórico subsequente.

Discorrido isto, é imprescindível salientar que as Ciências das Religiões, apesar de novas, constituem-se numa área muito ampla, e a pertinência do pensamento de Lewis certamente proporcionaria diversas aplicações. Logo, respeitando as limitações impostas pela metodologia da pesquisa, estipula-se aqui que o trabalho se deterá ao recorte de Ensino Religioso, uma entre as muitas subáreas das Ciências das Religiões. A escolha se deve à projeção de aplicabilidade sugerida pelo tema, mas também à preocupação de Lewis com o tema “educação”, representada pela sua escolha profissional, e igualmente pelas frequentes alusões que fazia às questões envolvidas.

⁴⁰ Cf. GOUVÊA, 2006, p. 21.

⁴¹ Cf. BELL; DAWSON, 2006.

McGrath aborda a relação entre Lewis e a educação focando [...], num primeiro momento, basicamente na obra *A abolição do homem*.⁴² Nela Lewis expressa sua preocupação com a educação pontuando acerca de sua própria experiência docente, a qual o ensinou que, mormente, os alunos precisam ser despertados da vulgaridade, muito antes de serem resguardados do excesso de sensibilidade.⁴³ Dizia ele: “O dever do educador moderno não é o de derrubar florestas, mas o de irrigar desertos”.⁴⁴ Para o autor a educação nos moldes modernos é propagandista e condiciona, enquanto na antiguidade o objetivo era o de iniciar e propagar humanidade.⁴⁵

Na visão de Lewis, a escola, o principal ambiente formal da educação, deveria ser local de alegria, divertimento e imaginação.⁴⁶ De humanização, em seu sentido mais irrestrito. Greggersen complementa:

Ao invés de submeter-se a uma ditadura racionalista, cientificista e naturalista, a escola deveria fazer as crianças refletirem sobre as coisas que transcendem o aqui e agora [...], pois é a busca dessas coisas precisamente que as torna mais humanas.⁴⁷

O que constitui o ser humano vai muito além da habilidade de raciocinar, é mais forjado pela capacidade de emocionar-se e agir moralmente, coisas que não são dadas pela experiência com o que é meramente material.

Caso se queira uma menção direta de Lewis a uma teoria pedagógica específica, crê-se que a mais relevante e aproximada desses termos seja a referência à filosofia dialogal de Martin Buber. Segue a exposição:

A ciência regenerada que tenho em mente [...] quando explicasse algo, não aboliria esse algo. Quando tratasse das partes, não esqueceria do todo. Ao estudar uma *coisa* do mundo do *isso*, ela não perderia de vista aquilo que Martin Buber chamou de situação do mundo do *tu*.⁴⁸

A referência leva à conclusão de que o professor deveria privilegiar o conhecimento a partir da relação e do diálogo. Provavelmente uma alternativa à

⁴² Cf. MCGRATH, Alister. *Conversando com C. S. Lewis*. São Paulo: Planeta, 2014, p. 129-150 (Obra: LEWIS, C. S. *A abolição do homem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005).

⁴³ Cf. LEWIS, 2005, p. 12.

⁴⁴ LEWIS, 2005, p.12.

⁴⁵ Cf. LEWIS, 2005, p. 21.

⁴⁶ Cf. GREGGERSEN, Gabriele. *A magia das Crônicas de Nárnia: o Leão, a Feiticeira e o Guarda-roupa: uma abordagem para pais e educadores*. Rio de Janeiro: GW, 2005, p. 45.

⁴⁷ GREGGERSEN, 2005, p. 47.

⁴⁸ LEWIS, 2005, p. 75.

ação de grande parte dos cientistas, dito, clássicos, que interagem com seus objetos pela via do utilitário (Eu-Issó) e não pelo caminho da reciprocidade (Eu-Tu). São duas maneiras diversas de se relacionar com o mundo e com o processo de aquisição do conhecimento.⁴⁹

Neste sentido a literatura interpõe-se como mediadora da educação ideal. É responsabilidade das pessoas com visão crítica da realidade, criar interações recíprocas entre a arte e a vida, usando os elementos do discurso literário como intermediários adequados.⁵⁰ Assim sendo, a instrução, mediada pela literatura, se impõe sob a finalidade de amplificar a visão do educando,⁵¹ fazendo isso de maneira bem mais apelativa, atraindo o comprometimento discente.

A imersão neste gênero provoca um aprendizado marcado pela experiência de se colocar no lugar do outro: “Para Lewis, aprender [por meio da literatura] é ‘experimental’ jeitos de olhar o mundo e ver quão bem funcionam”.⁵² Um aprofundamento maior acerca do valor da literatura se verá na explanação ulterior.

1.2 Crítica literária e contos fantásticos

A palavra “fantasia” é um termo que pode remeter tanto ao literário quanto ao psicológico. Lewis define o termo em seu sentido literário como “qualquer narrativa que trate de impossibilidades e aspectos sobrenaturais”.⁵³ No que tange o sentido psicológico, aborda as acepções de: delírio,⁵⁴ *construção mórbida de castelos de areia* e *construção normal de castelos de areia*.⁵⁵

⁴⁹ A filosofia de Buber está marcada pela ideia de que o conhecimento e a existência só se realizam por completo no diálogo. Faz uma distinção entre apenas se colocar diante das coisas, e confrontá-las a partir da reciprocidade. O assunto está aprofundado na obra: BUBER, Martin. *Eu e Tu*. 8. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

⁵⁰ Cf. GREGGERSEN, 2005, p. 44.

⁵¹ Cf. MCGRATH, 2014, p. 144.

⁵² MCGRATH, 2014, p. 145.

⁵³ LEWIS, C. S. *Um Experimento na Crítica Literária*. São Paulo: Unesp, 2009, p. 47.

⁵⁴ Lewis não chega a definir a acepção “delírio”. Está lançada apenas para fins didáticos.

⁵⁵ Cf. LEWIS, 2009, p. 48.

1.2.1 Fantasia: leitura e experiência

O escritor elucida que, do ponto de vista psicológico, a leitura adequada dos contos fantásticos deve respeitar a maneira *desinteressada*⁵⁶ de ler, o que, invariavelmente, possibilita certa purificação da imaginação. Esta é a *construção normal de castelos de areia*. Em outras palavras, o mero devaneio é elevado ao contato com a ficção genuína por meio de uma postura expectadora sobre a história. É a morbidez imaginativa dando lugar a atividades de fato expansivas,⁵⁷ próprias da experiência literária legítima. De maneira especial, o bom leitor, além da posição de desinteresse, deve, com igual gravidade, tratar de suspender tanto a crença quanto a descrença, maneira pela qual estará apto a transcender, enriquecendo-se com outros pontos de vista além do seu próprio.⁵⁸

O bom leitor expande seus horizontes quando participa da multiplicidade de olhares proporcionados pela literatura, indo para além de si, transbordando, e assim, transcendendo. Nas palavras de Lewis:

O homem que se contenta em ser apenas ele mesmo e, portanto, ser menos, vive numa prisão. Meus próprios olhos não são suficientes para mim, verei por meio dos olhos de outros. A realidade, mesmo vista por meio dos olhos de muitos, não é suficiente. Verei o que outros inventaram. Até mesmo os olhos de toda a humanidade não são o bastante [...] A experiência literária cura a ferida da individualidade sem arruinar seu privilégio [...] Lendo a grande literatura torno-me mil homens e ainda permaneço eu mesmo. Como o céu noturno no poema grego, vejo com uma miríade de olhos, mas ainda assim sou eu quem vê.⁵⁹

Além de tudo, é importante pontuar que quando o leitor não acolhe o impossível ou sobrenatural, elementos essenciais da *fantasia*, rejeita o que constitui boa parte da experiência da leitura ficcional em si.⁶⁰

Sendo assim define-se que a qualidade que o leitor imprime à leitura é o que o orienta em seu progresso rumo às experiências transcendentais. Esta correlação pode ainda ser radicada na declaração direta de Lewis que segue: “[na experiência literária] tal como no ato religioso, no amor, na ação moral e no conhecimento,

⁵⁶ Cf. LEWIS, 2009, p. 49.

⁵⁷ Cf. LEWIS, 2009, p. 48.

⁵⁸ Cf. LEWIS, 2009, p. 50.

⁵⁹ LEWIS, 2009, p. 120-121.

⁶⁰ Cf. LEWIS, 2009, p. 46.

transcendo a mim mesmo. E nunca sou mais eu mesmo do que ao fazê-lo”.⁶¹ Portanto, conclui-se que em Lewis a relação entre *fantasia* e experiência literária emerge do âmago da própria boa leitura, sendo tais elementos absolutamente indissociáveis. Resta agora detalhar a que finalidades a *fantasia* se presta, ou seja, qual função exerce.

1.2.2 A função dos contos fantásticos

Considerada a visão sobre a experiência literária, pretende-se agora focar na noção de conto fantástico sugerida pelo escritor no ensaio *Três formas de escrever para crianças* (tradução nossa).⁶² Ela é um ponto crucial de toda a discussão que será apresentada, visto que põe em exercício a categoria do fantástico.

Objetivando desfazer alguns preconceitos, a argumentação *lewisiana* não pondera positivamente antes de explanar alguns equívocos comuns. A propósito disso destina três defesas que podem ser sintetizadas pelo subseqüente esquema: (a) os contos fantásticos não são dirigidos prioritariamente às crianças (definições contrárias habitualmente erram por generalizar este fenômeno que é local e acidental); (b) sua apreciação não indica um gosto literário menos ou mais desenvolvido, ou sofisticado; e finalmente, (c) não serve ao escapismo, como colocado popularmente.⁶³

Para Lewis os contos fantásticos não afastam o leitor do mundo, nem dos problemas da vida real, ao contrário, pretendem

[despertar] um anseio por algo que ele ainda não sabe o que é. [Excitar e perturbar] (enriquecendo toda sua vida) com a vaga sensação de que algo está além do seu alcance, e, longe de tornar insípido e vazio o mundo exterior, acrescenta-lhe uma nova dimensão de profundidade. O menino não despreza as florestas de verdade por ter lido sobre florestas

⁶¹ LEWIS, 2009, p. 121.

⁶² Título: “*Tres formas de escribir para niños*” (LEWIS, C. S. *Tres formas de escribir para niños*. In: HOOPER, Walter (Ed.). *De este y otros mundos: ensayos sobre literatura fantástica*. Barcelona: Alba Editorial, 2004, p. 63-79).

⁶³ Cf. LEWIS, 2004, p. 63-79.

encantadas: a leitura torna todas as florestas de verdade um pouco encantadas. Trata-se de um tipo especial de anseio (tradução nossa).⁶⁴

Sendo assim, a alienação da realidade está muito mais iminente nos textos que se ambicionam realistas, uma vez que o improvável pode ludibriar mais facilmente que o impossível.⁶⁵

Logo, busca-se um maior detalhamento da ideia de que este gênero literário traz à tona um tipo especial de anseio da ordem do inexprimível, e que enriquece o leitor ao ponto deste poder lançar um novo olhar, mais profundo e acentuado sobre a vida humana e o mundo natural. Que motivos levaram Lewis a associar este formato literário à capacidade de promover experiências relativas à transcendência e à espiritualidade? Uma pista para responder a questão encontra-se na opinião do autor de que os conteúdos teológicos podem entrar despercebidos nas mentes das pessoas sob o título de romance, sem a ciência delas.⁶⁶ Duriez esclarece que, por romance, Lewis se referia a histórias com forte apelo imaginativo, e que sua veia poética o havia estimulado a traduzir a fé em configurações simbólicas e *mitopoéticas*.⁶⁷

Um posicionamento mais concreto pode ser observado no artigo *Às vezes os contos de fadas dizem melhor o que se tem a dizer* (tradução nossa).⁶⁸ Nele o escritor estabelece duas razões interdependentes para se escrever uma ficção: a do Autor e a do Homem.⁶⁹ Lewis exemplifica esse esquema admitindo o seguinte:

A partir desse ponto de vista (o do Autor) escrevi contos de fadas porque o conto de fadas me parecia a Forma ideal para o que eu tinha a dizer. Então, claro, manifestou-se o Homem em mim. Cria ver como os contos desse tipo podiam contornar certa inibição que durante minha infância havia paralisado grande parte de meus sentimentos religiosos [...] Mas e se projetando tudo aquilo em um universo imaginário, eliminando qualquer associação com a escola dominical e os vitrais da igreja, se pudesse conseguir que, pela primeira vez, aflorasse com toda verdadeira potência? Não era possível

⁶⁴ Texto: “[despertar] *en él el deseo de algo indeterminado*. [Excitar e perturbar] (*enriqueciéndole de por vida*) *con la vaga sensación de que algo está más allá de su alcance y, lejos de aburrirle o vaciar su mundo real, le permite conocer una dimensión nueva y más profunda. No desdénia los bosques reales porque haya leído cuentos de bosques encantados: esa lectura, por el contrario, hace que los bosques reales le parezcan un poco encantados. Este deseo, certamente, es de un tipo especial*” (LEWIS, 2004, p. 73).

⁶⁵ Cf. LEWIS, 2004, p. 71-73.

⁶⁶ LEWIS, C. S. *apud* DURIEZ, 2005, p. 40-41.

⁶⁷ Cf. DURIEZ, 2005, 40-41. O termo *mitopoética* se refere ao uso do caráter poético dos mitos e narrativas congêneres.

⁶⁸ Título: “*A veces los cuentos de hadas dicen mejor lo que hay que decir*” (LEWIS, C. S. *A veces los cuentos de hadas dicen mejor lo que hay que decir*. In: HOOPER, 2004, p. 81-85).

⁶⁹ Cf. LEWIS, 2004, p. 81.

contornar a vigilância desses dragões? Creio que se podia (tradução nossa).⁷⁰

A primeira preocupa-se com a Forma, isto é, tamanho, evolução narrativa, ambientação, vocabulário, possibilidades de digressão. A segunda abaliza se esta satisfaz o homem como um todo, em sua integralidade. O escritor conclui ainda dizendo que, se bem utilizado, o conto fantástico pode manifestar o mesmo poder do mito, a saber,

O de generalizar sem deixar de ser concreto, o de apresentar de forma atrativa, não conceitos ou experiências, mas classes inteiras de experiências e o de deixar de lado o irrelevante. Mas em sua melhor versão pode conseguir mais. Conseguindo através da oferta de experiências que nunca aconteceram, e por outro lado, em lugar de 'comentar a vida', pode somar-se a ela (tradução nossa).⁷¹

Em outro texto ele detalha que o valor do mito reside em sua capacidade de enriquecer o significado das coisas, que está encoberto pela familiaridade.⁷² Uma história imaginativa não pretende fugir da realidade, antes, quer redescobrir, revelar seu caráter encantado.

Outra pista deixada para a compreensão da visão que sustentava sobre a função dos contos fantásticos é a declaração: "Claro que nenhum de nós pode dizer com certeza que razão é essa [a de apreciar contos fantásticos]. As duas teorias que penso mais frequentemente [que ajudam a dizer] são a de Tolkien e a de Jung" (tradução nossa).⁷³ Destarte abrem-se dois caminhos para análise da questão levantada, o da psicologia, e o da crítica literária, que serão elucidados a seguir.

⁷⁰ Texto: "Desde esse punto de vista (el del Autor), escribía cuentos de hadas porque el cuento de hadas me parecía la Forma ideal para lo que yo tenía que decir. Luego, por supuesto, le llegó el turno al Hombre que hay en mí. Creía ver de qué forma los cuentos de esse tipo podían sortear certa inhibición que durante mi infância había paralizado gran parte de mis sentimientos religiosos [...] Pero ¿y si proyectando todo aquello en un universo imaginário, eliminando cualquier asociación com la escuela dominical y las vidrieras de la iglesia, se pudiera conseguir que, por vez primeira, aflorase con toda su verdadera potencia? ¿No era posible sortear la vigilancia de aquellos dragones? Creo que se podía" (LEWIS, 2004, p. 83).

⁷¹ Texto: "El de generalizar sin dejar de ser concreta, el de presentar de forma atrativa no conceptos o experiencias, sino clases enteras de experiencia y el de dejar de lado o irrelevante. Pero, em su mejor versión puede conseguir más. Logra ofrecernos experiencias por las que nunca hemos pasado y, por otro tanto, en lugar de 'comentar la vida', puede sumarse a ella" (LEWIS, 2004, p. 85).

⁷² Cf. LEWIS, C. S. El señor de los anillos de Tolkien. In: HOOPER, 2004, p. 127-136, aqui p. 136.

⁷³ Texto: "Claro que ninguno de nosotros puede decir con certeza qué razón es ésa [a de apreciar Contos Fantásticos]. Las dos teorias en las que pienso más a menudo son la de Tolkien y la de Jung" (LEWIS, 2004, p. 69).

Apesar de Lewis oferecer alguma resistência quanto ao crítico literário que faz o papel de psicólogo aficionado,⁷⁴ ele considera a possibilidade de a teoria psicológica de Jung iluminar de alguma maneira a atração pelos contos fantásticos. A ideia é que o bom conto traz à tona arquétipos do *inconsciente coletivo*, possibilitando ao leitor cumprir a máxima socrática “conhece-te a ti mesmo”.⁷⁵

Esta perspectiva parece fazer todo sentido, já que, segundo o próprio Jung, “nos mitos e contos de fada, como no sonho, a alma fala de si mesma e os arquétipos se revelam em sua combinação natural”.⁷⁶ No caso, cria-se um estado psíquico capaz de driblar a inibição da consciência sobre o conteúdo inconsciente, tornando este perceptível. A propósito de sua teoria e terminologia psicológica, Jung explica:

O inconsciente coletivo é uma parte da psique que pode distinguir-se de um inconsciente pessoal pelo fato de que não deve sua existência à experiência pessoal, não sendo portanto uma aquisição pessoal. [...] os conteúdos do inconsciente coletivo nunca estiveram na consciência e portanto não foram adquiridos individualmente, mas devem sua existência apenas à hereditariedade. Enquanto o inconsciente pessoal consiste em sua maior parte de complexos, o conteúdo do inconsciente coletivo é constituído essencialmente de arquétipos. O conceito de arquétipo, que constitui um correlato indispensável da idéia [*sic*] do inconsciente coletivo, indica a existência de determinadas formas na psique, que estão presentes em todo tempo e em todo lugar. [...]

Minha tese é a seguinte: à diferença da natureza pessoal da psique consciente, existe um segundo sistema psíquico, de caráter coletivo, não-pessoal. [...]. O inconsciente coletivo não se desenvolve individualmente, mas é herdado. Ele consiste de formas preexistentes, arquétipos, que só secundariamente podem tornar-se conscientes, conferindo uma forma definida aos conteúdos da consciência.⁷⁷

Igualmente reveladora é a concepção de que o sentido do termo “*archetypus*” (arquétipo) fica mais claro quando interage com o mito, o esoterismo e o conto de fada, e que curiosamente se complica quando explicado em termos psicológicos.⁷⁸ Um exemplo de arquétipo no discurso ficcional seria a atuação das personagens divinas do mito heroico. Na verdade, no contexto do psiquismo de Jung, elas são personalizações da integridade da estrutura psíquica, isto é,

⁷⁴ Cf. LEWIS, C. S. Sobre la crítica. In: HOOPER, 2004, p. 181-200, aqui p. 190-192.

⁷⁵ Cf. LEWIS, 2004, p. 70.

⁷⁶ JUNG, Carl Gustav. *Os arquétipos e o inconsciente coletivo*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 214.

⁷⁷ JUNG, 2002, p. 17.

⁷⁸ Cf. JUNG, 2002, p. 53-54.

Representações simbólicas da psique total, entidade maior e mais ampla que supre o ego da força que lhe falta. [Desenvolvem] no indivíduo a consciência do ego - o conhecimento de suas próprias forças e fraquezas - de maneira a deixá-lo preparado para as difíceis tarefas que a vida lhe há de impor.⁷⁹

A compreensão de como a *psicologia junguiana* corrobora com o autoconhecimento pode ser mais bem determinada pelo conceito de *processo de individuação*. São processos inconscientes que sob forma de fantasias semiestruturadas fornecem materiais arquetípicos que, se interpretados, podem contribuir para a maturação da personalidade: a finalidade do *processo de individuação* é a síntese do *si-mesmo*. Existe uma correspondência entre a *individuação* e o *mito do herói*. Aponta-se isso reconhecendo que há na psique inconsciente humana uma tendência de construir um símbolo do *si-mesmo*, e este esforço ocorre justamente nas formas arquetípicas do herói.⁸⁰

No caso específico da interconexão entre a *individuação* e os contos de fada, seria interessante atentar para o que a especialista Von Franz apresenta ao assunto. A psicoterapeuta (analítica)⁸¹ reafirma o fato de muitos contos simbolizarem o estágio inicial do *processo de individuação* e sua constante economia psíquica, entre o *ego* e o *self*; o objetivo não é outro que a integração da consciência com o seu núcleo mais fundamental.⁸²

Em *A individuação nos contos de fada* a doutora Von Franz trata especificamente do valor psicológico dos contos enquanto objeto científico⁸³ (uma importante contribuição para a afirmação da importância heurística deste material). Ela articula:

Com os dados da psicologia junguiana, sentimos que se pode renovar uma história [de fada], de modo que ela volte a ter o significado vivo que as pessoas, antigamente, encontravam nela [...] Pode-se portanto afirmar que a interpretação junguiana funciona como uma renovação das palavras do conto de fada; [...] Ela pode ser renovada, desde que volte a ser relacionada com o *substratum* [*sic*] arquetípico, pois assim se torna uma experiência intelectual, sensitiva e emocionante completa.⁸⁴

⁷⁹ HENDERSON, Joseph L. Os mitos antigos e o homem moderno. In: JUNG, Carl Gustav (Org.). *O homem e seus símbolos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p. 133-205, aqui p. 144.

⁸⁰ Cf. JUNG, 2002, p. 172.

⁸¹ Psicoterapia atribuída à corrente psicanalítica fundada por Carl Gustav Jung.

⁸² Cf. VON FRANZ, M-L. O processo de individuação. In: JUNG, 2008, p. 207-307, aqui p. 219.

⁸³ VON FRANZ, Marie-Louise. *A individuação nos contos de fada*. São Paulo: Paulinas, 1984.

⁸⁴ VON FRANZ, 1984, p. 219.

Pondera com igual clareza a respeito da possibilidade de um conto de fada fornecer o modelo da *individualização*.⁸⁵ Apesar deste se manifestar pessoalmente e individualmente, suas fases típicas são facilmente reconhecidas nas estruturas dos contos que participam de alguma profundidade.

Até então se avalia que o elemento *fantasia* é empregado com um propósito muito bem definido, o de fomentar a experiência do *anseio* e gerar sensibilidade para a transcendência, equitativamente, adicionando profundidade na autopercepção e na percepção de mundo de seu afetado. Para Lewis, com o *anseio* (designado também pelo termo *alegria*),⁸⁶ está-se a um passo da experiência espiritual. Mas quais as propriedades desse sentimento?

Inicialmente, compete esboçá-lo como identitário, inefável e estruturante. No ensaio filosófico *O problema do sofrimento*, Lewis afirma que ele é “a assinatura secreta de cada alma, [...] incomunicável e insaciável [...] se perdermos isso perdemos tudo”.⁸⁷ O escritor também coliga o *anseio* à necessidade de transcender, afirmando que o Ser chama o *eu* para fora de si mesmo, e nunca se submete à apreensão, seja por qualquer pensamento ou emoção.⁸⁸ *O Peso de Glória* reforça essa conexão, porquanto relata:

É evidente, portanto, que a nostalgia de nossa vida inteira, nosso anseio de nos juntar com alguma coisa no universo que nos sentimos separados agora, de estar do lado de dentro de alguma porta que sempre vimos do lado de fora, não é uma simples fantasia neurótica, mas o indicador de nossa real situação.⁸⁹

Na conjuntura desse texto há um diferencial determinante. Lewis vai trazendo à baila o tema da estética, incorporando-o em suas reflexões sobre a relação entre *anseio* e espiritualidade. Provavelmente aí reside boa parte da originalidade de suas exposições sobre o sentimento religioso. Ele afirma categoricamente:

Nós queremos muito mais – algo a que os livros de estética dão pouca atenção, mas a respeito do que os poetas e as mitologias sabem tudo. Não

⁸⁵ Cf. VON FRANZ, 1984, p. 273.

⁸⁶ Cf. LEWIS, C. S. *Surpreendido pela Alegria*. 3. ed. São Paulo: Mundo Cristão, 2000. O termo *alegria* remete a um tipo específico de anseio, despertado pelo *belo*, e que aponta para uma realidade sobrenatural.

⁸⁷ LEWIS, C. S. *O Problema do Sofrimento*. São Paulo: Vida, 2006b, p. 164.

⁸⁸ Cf. LEWIS, 2006b, p. 166-167.

⁸⁹ LEWIS, C. S. *O peso de glória*. São Paulo: Vida, 2008, p. 46.

queremos pura e tão somente ver a beleza [...] queremos algo mais, que dificilmente pode ser traduzido em palavras – queremos ser uma só unidade com a beleza que contemplamos, nela penetrar, recebe-la em nosso ser, banhar-nos nela, fazer parte dela. É por isso que povoamos ar, terra e águas com deuses, ninfas e elfos – que, embora nós não possamos, essas projeções podem desfrutar nelas mesmas a beleza, a graça e o poder dos quais a Natureza é a imagem [...] No presente estamos do lado de fora do mundo, do lado errado da porta [...] um dia adentraremos por essa porta.⁹⁰

O autor arrazoa que o *anseio* concernente à espiritualidade não é um desejo por beleza apenas, mas um anelo de (re)integração com o Absoluto, com o todo. Segundo ele, por isso criamos personagens fantásticas, a fim de realizar indiretamente esse desejo especial.

Em consonância, a personagem diabólica Fitafuso lamenta justificadamente quando expõe que os ventos inesperados da fantasia, e da arte de uma maneira geral, sempre estragam os planos de manter o homem longe da religião.⁹¹ Manifesta-se então a partir do discurso de Lewis uma importante mutualidade entre estética, *fantasia* e espiritualidade.

Falando da influência da teoria literária de Tolkien sobre sua proposta teórica, Lewis revela: “Espero que todos tenham lido o ensaio de Tolkien sobre os contos de fadas, que talvez seja a contribuição ao tema mais importante que se tenha feito até agora” (tradução nossa).⁹² Para Tolkien, a proposta tratada por Lewis realmente poderia se realizar ao passo que

As histórias de fadas como um todo têm três faces: a Mística, voltada ao sobrenatural; a Mágica, voltada à natureza; e o Espelho de desdém e compaixão, voltado ao Homem. A face essencial do Belo Reino é a do meio, a Mágica. Mas o grau com que as outras aparecem (se é que aparecem) é variável, e pode ser decidido pelo contador de histórias. A Mágica, a história de fadas, pode ser usada como um *Mirour de l’Omme*, bem como (mas não tão facilmente) ser transformada em veículo do mistério.⁹³

O professor chega a ser mais enfático sobre as afinidades entre contos fantásticos e espiritualidade. Isso acontece quando da sua defesa de a *fantasia* ser

⁹⁰ LEWIS, 2008, p. 45-46.

⁹¹ Cf. LEWIS, C. S. *Cartas de um Diabo a seu Aprendiz*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011b, p. 147.

⁹² Texto: “Espero que todos hayan leído el ensayo de Tolkien sobre los cuentos de hadas, que tal vez se ala contribución al tema más importante que se haya hecho hasta la fecha” (LEWIS, 2004, p. 69).

⁹³ TOLKIEN, J. R. R. *Sobre Histórias de Fadas*. 2. ed. São Paulo: Conrad, 2010, p. 32.

uma forma superior de arte, por pretender refletir coisas que não estão no mundo primário.⁹⁴

A crítica literária de Tolkien demonstra maior relevância, deveras, na proposição dos conceitos de *subcriação* e *eucatástrofe*.⁹⁵ Quanto ao primeiro, a *fantasia* é entendida pelo filólogo como a criação artística *par excellence*, de modo que, a habilidade de *subcriação* define sobremaneira o homem como “imagem e semelhança de um Criador”.⁹⁶ Logo, a criação fantástica favorece a conexão com o transcendente. O poder de criar aponta para uma condição antropológica que é justificável singularmente pela experiência religiosa. Sobre o segundo, adverte-se que é a função mais elevada dos contos fantásticos, a de consolar o homem em definitivo, negar o fracasso universal, e como favor “miraculoso” lampejar a alegria que está para além dos limites do mundo conhecido.⁹⁷ Em Tolkien, a *eucatástrofe* revela o transcendente, coloca-se como um elemento intercessor entre *fantasia* e espiritualidade simplesmente porque “quando chega a ‘virada’ repentina, temos um penetrante vislumbre da alegria e do desejo do coração,⁹⁸ que por um momento ultrapassa a moldura, rompe de fato a própria teia da história e deixa passar um lampejo”.⁹⁹

Em resumo, *fantasia* e espiritualidade se encontram à medida que proporcionam participação no direito à (sub)criação, e ao mistério do consolo universal, antevindências de realidades alternativas, suplantadoras do mundo primário, e por isso, consideradas substancialmente espirituais.

1.3 Perspectivas sobre Nárnia

Detalhada a relevância do autor e os importantes aspectos de sua teoria literária, espera-se, naturalmente, que o conto fantástico de Lewis, *Nárnia*, possa servir como amostra para confirmação de seus próprios pressupostos teóricos sobre as implicações da *fantasia*.

⁹⁴ Cf. TOLKIEN, 2010, p. 55.

⁹⁵ Eucatástrofe é um neologismo que significa *final feliz* (o contrário de catástrofe).

⁹⁶ TOLKIEN, 2010, p. 63.

⁹⁷ Cf. TOLKIEN, 2010, p. 76-77.

⁹⁸ A semelhança com o termo *alegria*, cunhado por Lewis, está evidente.

⁹⁹ TOLKIEN, 2010, p. 78.

A palavra *Nárnia* faz referência à obra literária *As Crônicas de Nárnia*, coleção de sete contos fantásticos infanto-juvenis que figura entre os melhores do gênero.¹⁰⁰ São textos que geram reflexão a respeito da fé religiosa, concomitantemente, fascinando pela inventividade, pelas personagens bem arquitetadas e pela qualidade da narrativa.¹⁰¹ Certamente muito do sucesso de Lewis se deve ao alcance dessa publicação.

A respeito da série Lewis assegura que seus “sete livros das Crônicas de Nárnia começaram quando passavam pela cabeça certas imagens. A princípio não havia história, só imagens” (tradução nossa).¹⁰² Tratando do conto *O Leão, a Feiticeira e o Guarda-roupa*, o autor deixa um rastro fundamental quando coloca:

No começo eu não sabia o que seria a história, mas de repente veio Aslan pulando [...] Eu não sei de onde veio aquele leão nem por que. No entanto, quando ele chegou, começou a encadear a história e logo, a encadear os outros seis livros Narnia (tradução nossa).¹⁰³

O objetivo principal das *Crônicas* é elucidar a maneira como os seres humanos se veem, como superam suas fraquezas e como tentam se tornar as pessoas que precisam ser. Abordam a busca do significado e da virtude, e não apenas do entendimento.¹⁰⁴ Além disso, McGrath propõe que a série possui um tema-chave, o do *limiar*.¹⁰⁵ Dos limites do nosso mundo, e da entrada em outro mundo, de caráter maravilhoso: “É óbvio que há implicações religiosas nessa ideia”.¹⁰⁶ Duriez, por sua vez, argumenta que um dos principais elementos nas *Crônicas* é o da *busca*.¹⁰⁷ “De modo geral, [esse texto] assume a forma de uma viagem na literatura simbólica. Numa ficção como a de Lewis, a vida e a experiência levam a marca de uma jornada, e essa propriedade pode ser intensificada pela arte”.¹⁰⁸

¹⁰⁰ Cf. GOUVÊA, 2006, p. 18.

¹⁰¹ Cf. GOUVÊA, 2006, p. 18.

¹⁰² Texto: “*siete libros de las Crónicas de Narnia [...] comenzaron cuando [...] pasaban por la cabeza ciertas imágenes. Al principio no había historia, sólo imágenes*” (LEWIS, C. S. Todo comenzó con una imagen. In: HOOPER, 2004, p. 91-92, aqui p. 91).

¹⁰³ Texto: “*Al principio no sabía en qué consistiría la historia, pero entonces, de repente, apareció Aslan dando saltos [...] no sé de dónde salió aquel león ni por qué. Sin embargo, en cuanto llegó, comenzó a hilvanar la historia y, muy pronto, a hilvanar los otros seis libros de Narnia*” (LEWIS, 2004, p. 91).

¹⁰⁴ Cf. MCGRATH, 2013, 284.

¹⁰⁵ Cf. MCGRATH, 2013, p. 285.

¹⁰⁶ MCGRATH, 2013, p. 285.

¹⁰⁷ Cf. DURIEZ, 2005, p. 113.

¹⁰⁸ DURIEZ, 2005, p. 113.

Há de se dizer que é salutar seguir o conselho de que devemos ler *Nárnia* por um lado, pela perspectiva do deleite, por outro, como uma história competente para aprimorar nossa visão de mundo.¹⁰⁹ A experiência legítima com a obra passa pela imersão do leitor na *grande narrativa* proposta, a história de Aslam. Cada narrativa individual de *Nárnia* acaba sendo elemento dessa narrativa maior. A façanha de Lewis está em comportar seus leitores também como participantes dessa história, sentindo o que significa vivenciá-la.¹¹⁰ Ele desejava que o público se percebesse em um mundo modelado por narrativas, por histórias que determinam quem são as pessoas e com o que elas realmente devem se importar.¹¹¹

Sobre o estilo literário, uma pergunta reincide: as *Crônicas* são uma *fantasia*, mas elas são uma alegoria? Lewis negou várias vezes que havia escrito uma alegoria. Preferia denominar seu tratamento literário de *suposições*.¹¹² Como (supostamente) Deus se encarnaria num (suposto) mundo de animais falantes, faunos, dríades e gigantes? Colbert agrega a essa discussão quando adverte: “Em outras palavras, Aslan sempre faz o que Jesus faria; mas ele nem sempre faz o que Jesus fez” (tradução nossa).¹¹³ Greggersen oferece outra solução interessante quando abre a possibilidade de ler as *Crônicas*, especialmente a narrativa sobre Aslam, como uma parábola,¹¹⁴ acrescentando à discussão mais uma perspectiva de leitura, a propósito do caráter desta produção artística.

Finalmente, não se poderia omitir o fato de que *Nárnia* aborda a matéria de espiritualidade.

Diversos dos temas importantes em *Nárnia* dizem respeito aos elementos espirituais e transcendentais da vida humana. De forma primordial, eles agregam dimensão às preocupações filosóficas e teológicas de Lewis. Igualmente a seu amigo J. R. R. Tolkien, Lewis acreditava que narrar histórias é o modo mais natural de exprimir espiritualidade e verdade sobre a natureza da realidade.¹¹⁵

¹⁰⁹ Cf. MCGRATH, 2013, p. 293.

¹¹⁰ Cf. MCGRATH, 2013, p. 296-297.

¹¹¹ Cf. MCGRATH, 2014, p. 73.

¹¹² Cf. DURIEZ, 2005, p. 98.

¹¹³ Texto: “*In other words, Aslan always does what Jesus would do; but he doesn't always do what Jesus did*” (COLBERT, David. *The Magical Worlds of Narnia: The Symbols, Myths, and Fascinating Facts Behind the Chronicles*. New York: Berkley Books, 2005, p. 11).

¹¹⁴ Cf. GREGGERSEN, 2006b, p. 15.

¹¹⁵ DURIEZ, 2005, p. 116-117.

Lewis encontrava-se seguro de que através das narrativas nosso mundo se encanta, e se enriquece de significado.¹¹⁶ Destarte é simples entender que, a despeito de todos os outros objetivos, a mensagem de *Nárnia* se desponta como a busca de sentido para a experiência de viver, preocupação eminentemente religiosa.

1.3.1 Sobre a centralidade de Aslam

Como referido, a personagem principal da coleção chama-se Aslam. Ela que orienta a trama da narrativa como um todo, e internamente, distribui significado a todos os outros elementos. Assim pode-se afirmar, sem sombra de dúvida, que a história das *Crônicas de Nárnia* na verdade é a história do leão Aslam, e de como as outras personagens fizeram parte de sua saga. Duriez o situa da seguinte forma:

O mundo imaginário de Nárnia contém muitos animais falantes, os reis dos animais, mas Aslam (palavra turca para “leão”) não tem apenas essa qualidade, e é também o criador e o principal soberano da terra. Seu pai é o imperador-dos-Mares que reside além do Oceano Oriental, depois do País de Aslam e do fim do mundo. Aslam tem uma presença central nas *Crônicas*, com seu caráter e importância ficando mais claros à medida que há desenvolvimento da história. A reação de Lúcia Pevensie diante de Aslam, tal como abraça-lo, é um dos segredos do êxito do leão como criação imaginária. C. S. Lewis apresenta uma figura de autoridade, o criador e soberano verdadeiro de Nárnia, que é acessível aos inocentes e puros. Aqueles ainda como Edmundo, e depois Eustáquio, que se aproximam dele com medo e reservas, encontram um amigo inigualável.¹¹⁷

A utilização da imagem de um leão como personagem principal faz completo sentido do ponto de vista literário ou teológico,¹¹⁸ visto que já fazia parte da tradição teológica cristã como um símbolo para o Cristo. Segundo McGrath, essas ideias miram apresentar Aslam como o desejo do coração. Empregando-o como a concretização de Deus, Lewis constituiu uma história de profundo anelo pelo divino, conduzida pela esperança de um total contentamento.¹¹⁹ Assim, deve-se também constatar que “no centro da teologia de Nárnia está, certamente, Aslam que é a

¹¹⁶ Cf. DURIEZ, 2005, p. 118.

¹¹⁷ DURIEZ, 2005, p. 180-181.

¹¹⁸ Cf. MCGRATH, 2013, p. 301.

¹¹⁹ Cf. MCGRATH, 2013, p. 304.

encarnação do divino na forma corporal”, “todos os eventos em Nárnia revelam-se para apontar na direção de Aslam, que está na base de todas as histórias”.¹²⁰

Apesar de não se poder identificar plenamente Aslam e Cristo, tudo leva a crer que Lewis pretendia que os leitores, pelo menos, estabelecessem alguma relação entre estes.¹²¹ Não existem dúvidas que em termos de suposição (e não de alegoria) Aslam deve ser aceito como uma figura de cristo.¹²² Ford confirma isso através da citação de uma correspondência em que Lewis escreve a uma criança:

Quanto ao outro nome de Aslam, bem, eu quero que você adivinhe. Nunca houve alguém neste mundo que (1) chegou ao mesmo tempo que o Papai Noel (2) disse que era o filho do Grande Imperador (3) se entregou por culpa de outra pessoa para ser escarnecido e morto por pessoas ímpias (4) voltou à vida (5) por vezes é falado como um cordeiro (ver no final do Peregrino da Alvorada). Você realmente não sabe o seu nome neste mundo? Pense sobre isso e deixe-me saber a sua resposta! (tradução nossa).¹²³

Concernente a ser uma figura divina, é importante ressaltar que sua presença evoca, segundo a observação de Ford, a “experiência do numinoso” (tradução nossa),¹²⁴ ou seja, a sensação ambivalente de terror e fascínio, própria da experiência religiosa. Ela cura “da noção equivocada que uma coisa não pode ser boa e terrível ao mesmo tempo” (tradução nossa).¹²⁵

Existem diversos trechos das *Crônicas de Nárnia* que fazem referência à experiência com o *numinoso*,¹²⁶ motivo pelo qual se tentará delimitar a seguir quais deles estão em posição de oferecer maior conteúdo para uma eventual análise de amostragem.

¹²⁰ DURIEZ, 2005, p. 63.

¹²¹ Cf. MCGRATH, 2014, p. 87.

¹²² Cf. MCGRATH, 2014, p. 87.

¹²³ Texto original: “As to Aslan’s other name, well I want you to guess. Has there never been anyone in this world who (1) Arrived at the same time as Father Christmas (2) Said he was the son of the Great Emperor (3) Gave himself up for someone else’s fault to be jeered at and killed by wicked people (4) Came to life again (5) Is sometimes spoken of as a Lamb (see the end of *The Dawn Treader*). Don’t you really know His name in this world? Think it over and let me know your answer!” (FORD, Paul. *Pocket Companion to Narnia: A Guide to the Magical World of C. S. Lewis*. San Francisco: HarperCollins, 2005, p. 11-12).

¹²⁴ Texto original: “experience of the numinous” (FORD, 2005, p. 37).

¹²⁵ Texto original: “of the mistaken notion [...] that a thing cannot be good and terrible at the same time” (FORD, 2005, p. 226).

¹²⁶ Cf. FORD, 2005, p. 226-227.

1.3.2 A crítica de Gouvêa

A obra nunca esteve imune às críticas. Desde suas primeiras apresentações públicas, as *Crônicas* sofreram apreciações, que obviamente, nem sempre endossaram sua abordagem. Talvez a crítica mais ilustre seja a de Tolkien. Este avaliou que: (a) a rapidez com que as obras foram escritas indicava sua superficialidade; (b) seu contexto histórico era inconsistente e incoerente por ser uma colagem de mitos;¹²⁷ e (c) continham excesso de alegorias.¹²⁸ A professora Greggersen adiciona como um problema para Tolkien “o estilo pouco cartesiano de Lewis”.¹²⁹

Qual o nível de recepção desses julgamentos? Gouvêa assume a crítica de Tolkien no sentido de que, o grande defeito das *Crônicas* é sua disposição frequente à construção alegórica (mesmo que Lewis não admitisse). Outras análises implícitas que faz ponderam a impressão de que elas foram expelidas pelo autor (como um peso), que são imaturas em relação às produções posteriores, e que são apreciadas pelo senso comum não fazendo jus aos melhores contos, a saber, *A cadeira de prata* (1953) e *O sobrinho do mago* (1955).¹³⁰ Diante do exposto, indica-se que este trabalho pretenderá esquivar-se do lugar comum, e, por conseguinte, não analisará restritamente o texto de *O leão, a feiticeira e o guarda-roupa* (por isso conta-se com a opinião de um crítico experimentado como Gouvêa).

Chega-se então à determinação de que se analisarão trechos onde Aslam encontra-se contextualizado em dramatizações da experiência com o *numinoso*. A finalidade é identificar de que maneira a ficção fantástica, e a noção de *fantasia* segundo pensada por Lewis, conduziu as encenações que procuraram circunscrever o âmago da vivência religiosa, e quais ideias encontram-se subjacentes. Em outras palavras, busca-se o discurso religioso *lewisiano* e suas implicações.

Propõe-se a consideração das especificidades do discurso de Lewis, a exposição de suas coligações teóricas e de sua plausibilidade epistemológica.

¹²⁷ Cf. MCGRATH, 2013, p. 282.

¹²⁸ Cf. DURIEZ, 2005, p. 98.

¹²⁹ GREGGERSEN, Gabriele. O sentido dos contos de fada. In: GREGGERSEN, Gabriele. (Org.). *O Evangelho de Nárnia: ensaios para decifrar C. S. Lewis*. São Paulo: Vida Nova, 2006, p. 49-80, aqui p. 53.

¹³⁰ Cf. GOUVÊA, 2006, p. 18.

Delineando e testando a eficácia da *fantasia* como veículo de comunicação do religioso, espera-se sugerir ao final uma orientação técnica de leitura, bem como uma prática pedagógica que efetivamente contribua para que o Ensino Religioso escolar alcance seus objetivos enquanto componente curricular.



2 A RAZOABILIDADE DA CRÍTICA/PRODUÇÃO LITERÁRIA DE LEWIS

Atendendo que Lewis traduz a substância da experiência religiosa tomando a via da ficção fantástica, seria importante iniciar este capítulo confirmando o nível de validade de seu procedimento técnico-literário, *suposições*, como maneira de dizer acerca da realidade.

A filosofia contemporânea tem discutido até que ponto a empresa filosófica pode factualmente desenvolver uma maneira de dizer sobre as coisas, sem que com isso se encontre em um problema de auto-referência. Uma aporia de paradoxo, como para alguns pensadores parece acontecer, por exemplo, nos sistemas de Platão, Kant, Nietzsche, Heidegger, Wittgenstein, Derrida e Rorty.¹³¹

2.1 O tratamento literário-filosófico

Pretendendo superar a situação, Lawson prefere substituir a dificuldade sobre a relação entre a linguagem e o mundo abrindo uma nova questão, a da *abertura e fechamento*.¹³² Ele defende:

O problema com a noção de “o mundo” é que ela faz parecer que o mundo permanece já diferenciado esperando as descrições da linguagem; como se a tarefa da espécie humana fosse encontrar a descrição correta, aquela que nomeia com precisão as partes do mundo e suas relações; como se cientistas diligentes pudessem destapar os blocos de construção da matéria e nós sabermos do que o mundo é feito. Em vez disso, quero propor que mantenhamos o mundo como aberto. Somos nós que damos sentido a ele por meio do fechamento. Nós que, por meio do processo de fechamento, mantemos a abertura como um complexo conjunto de coisas. Fechamento [...] é o processo de dar-se conta de identidades, de dar-se conta das coisas. É o mecanismo por meio do qual sustentamos aquilo que é diferente como sendo um e o mesmo.¹³³

Não se pode descrever o mundo porque ele é absolutamente *aberto*. A definição colocada mantém sua validade frente ao problema da auto-referência

¹³¹ Cf. LAWSON, Hilary. A filosofia como dizer o indizível. In: CAREL, Havi; GAMEZ, David. (Orgs.) *Filosofia contemporânea em ação*. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 246-260, aqui p. 246-255.

¹³² Cf. LAWSON, 2008, p. 255-260.

¹³³ LAWSON, 2008. p. 255.

apenas por permitir interferir no mundo. Embora a *abertura* e o *fechamento* não tenham nada em comum, tornam-se efetivos na medida em que dão todos os elementos que consideramos ser realidade. O que Lawson procura indicar é que as aparentes certezas da vida cotidiana não exigem a suposição de que os *fechamentos* ou a linguagem possuem uma função descritiva com a realidade.¹³⁴

Neste ponto, urge a pergunta: será a teoria do *fechamento* uma última resposta a respeito da realidade ou do mundo? Seguramente não. A isso o filósofo responde:

A teoria do fechamento realmente fornece um meio de intervenção. Ela de fato fornece um meio de dar sentido a nós mesmos e a nossa relação para com o mundo. Ela nos oferece um meio de compreensão do mecanismo da linguagem. [...]

A teoria do fechamento e da abertura é ela própria um fechamento, e ela própria tem as características do fechamento. Ela não é abertura. Ela não é a última descrição de como as coisas são. [...]

Ela é, como todo fechamento, uma tentativa de dizer como as coisas são, e, como todo fechamento, ao final falhará, pois a abertura é outra.

Como todo fechamento, portanto, a própria teoria do fechamento é uma tentativa de dizer o indizível.¹³⁵

Concluindo que a realidade é indizível, outra crítica possível seria a propósito do caráter evasivo dessa filosofia. Consideradas as brechas do *fechamento*, o pensamento só poderia então tratar de negativas, de como a realidade não é. Importante atentar para o fato de que, se tudo é indizível,

Todas as nossas histórias, da religião à ciência, da política à história, são combinações de fechamentos que buscam manter fixo o fluxo de abertura [...] Embora cada um desses fechamentos falhe ao limite, eles são, não obstante, poderosos. Eles são capazes de mudar como pensamos e o que podemos realizar. [...]

A história do fechamento é, portanto, um meio de procurar dizer o que não pode ser dito; um meio de manter um mundo que tem a aparência de se manter preso, mas que de forma alguma pode ser confinado.¹³⁶

Agora, como então, de maneira plausível, *fechar* o fluxo que dá origem ao fenômeno religioso, considerando que o *aberto* e o *fechado* são qualitativamente diferentes? Dentre algumas possibilidades, busca-se à frente uma que transite nas áreas de atuação intelectual de Lewis.

¹³⁴ Cf. LAWSON, 2008, p. 258.

¹³⁵ LAWSON, 2008, p. 259.

¹³⁶ LAWSON, 2008, p. 260.

2.1.1 Forma e conteúdo

Em primeiro lugar traz-se a solução de Pineda, contida em *Literatura e educação filosófica*.¹³⁷ Logo na epígrafe, citando Nussbaum (filósofa estadunidense) fica clara a noção que o autor pretende traduzir: existe uma afinidade fundamental entre forma e conteúdo. Algumas verdades da vida só podem ser tocadas justamente na exatidão da linguagem própria ao artista narrador.¹³⁸ Nussbaum pensa que invariavelmente trazem-se à literatura indagações filosóficas sobre ser e fazer, que podem ser contrastadas com as imagens disponíveis em outras concepções, “quer sejam literárias, filosófica ou religiosa”.¹³⁹

Baseado nestas sugestões, Pineda R. estabelece alguns critérios para o modelo de literatura válido para a reflexão filosófica, são eles: (a) texto aberto, que pode ser lido em inúmeras direções; (b) a não-onisciência do narrador; (c) a riqueza em referências e imagens para auxílio da reflexão; (d) a expressão de emoções; e (e) a existência de diálogos com conflitos de interesses e valores.¹⁴⁰ Contudo, a frase decisiva do texto em pauta parece ser esta: “o texto literário não tem valor filosófico por si mesmo, mas, precisamente, ganha esse valor à medida que podemos lê-lo como um ‘colocar em cena’ de um problema filosófico”.¹⁴¹ Para o filósofo, “colocar em cena”, ou seja, refletir pela via da narrativa, significa um filosofar mais vivificado, mais cuidadoso às peculiaridades da vida prática, mais comprometido emocionalmente, e conseqüentemente, mais humano.¹⁴²

¹³⁷ PINEDA R., Diego Antônio. *Literatura e educação filosófica*. In: KOHAN, Walter O. (Org.). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 71-96.

¹³⁸ Cf. NUSSBAUM, Martha *apud* PINEDA R., 2004, p. 71.

¹³⁹ NUSSBAUM, Martha *apud* PINEDA R., 2004, p. 86.

¹⁴⁰ Cf. PINEDA R., 2004, p. 88-89.

¹⁴¹ PINEDA R., 2004, p. 91.

¹⁴² Cf. PINEDA R., 2004, p. 71-95. Pineda trata com igual propriedade o fato de a literatura estar, desde Platão, disponível como recurso argumentativo. Segundo ele, Platão e tantos outros filósofos desenvolveram argumentos e construíram teorias por meio de narrativas (mitos).

2.1.2 Possibilidades e impossibilidades

Em segundo lugar, apresenta-se o texto da professora Cherkasova, *A filosofia como narrativa colateral*, onde se explana a afirmação de Borges, de que a metafísica seria um ramo da *literatura fantástica*.¹⁴³ A ideia é: dado que a *literatura fantástica* é uma criadora de possibilidades filosóficas, e dado que faz parte do núcleo do exercício filosófico multiplicar possibilidades, o jogo criativo entre possibilidades e impossibilidades (como uma narrativa colateral), e os vários desfechos possíveis para um caso, podem muito bem definir o âmago da prática filosófica.¹⁴⁴ Cherkasova explica:

A “narração colateral” indica esse sentido de abertura elementar de eventos e promove o que é concreto, aleatório e inadmissível. Ela desafia tanto a inevitabilidade do pensamento retrospectivo quanto o movimento linear de pensamento e expressão. Descrita em poucas palavras, a narrativa colateral representa a ideia de que cada situação, imaginária ou real, compreende não apenas o que acontece, mas também o que poderia ter acontecido. Tanto as possibilidades atualizadas quanto as não-atualizadas deixam sua marca na história. [...] A narrativa colateral sugere que entender qualquer momento é apreender seu campo de possibilidades.¹⁴⁵

Tal conceito literário se confunde com a experiência filosófica exatamente porque o trabalho dos filósofos e dos escritores com inclinação filosófica se encontram pelo reconhecimento das possibilidades que estão invisíveis. A postura filosófica nunca está satisfeita com o estado de coisas, antes deseja explorar as alternativas latentes, por vezes, no limite do que pode ser pensado.¹⁴⁶

Cherkasova se junta à diligência *lewisiana* das *suposições*, pois afirma que a filosofia principia com um admirar-se, e tem sido corretamente distinguida pela promoção de questões do tipo “e se...?”, levá-las ao extremo em suas implicações define a filosofia legítima, já que esta deve continuamente transitar nas bordas do que pode ser conhecido ou falado.¹⁴⁷

¹⁴³ CHERKASOVA, Evgenia V. A filosofia como narrativa colateral. In: CAREL; GAMEZ; 2008, p. 187-193.

¹⁴⁴ Cf. CHERKASOVA, 2008, p. 188.

¹⁴⁵ CHERKASOVA, 2008, p. 189.

¹⁴⁶ Cf. CHERKASOVA, 2008, p. 190.

¹⁴⁷ Cf. CHERKASOVA, 2008, 190.

É esse profundo descontentamento com o ordinário e fascinação com os entrejogos de narrativas colaterais que a filosofia se alegra de compartilhar com a literatura fantástica. Em ambos os casos, o engajamento com o “de outra maneira” e com o que é “de outro mundo” abre um espaço não apenas para questões cruciais, mas também para respostas únicas e inesperadas.¹⁴⁸

Borges (que era leitor de Lewis) resolve a conjuntura de modo análogo, porquanto afirma que, embora não se possa saber o significado do universo, isto não deve dissuadir a confecção dos esquemas humanos, que funcionam como uma redução técnica do infinito.¹⁴⁹

Considerada a legitimidade epistemológica da proposta literário-filosófica de Lewis, cumpre a partir de então mapear por meio de qual terminologia o escritor organiza seu esforço em comunicar a experiência religiosa. Para ele, o substrato dessa experiência só poderia ser demarcado por meio do conceito de *numinoso*, citado no primeiro capítulo,¹⁵⁰ e que será detalhado na sequência.

2.2 A terminologia *numinoso*

Os principais materiais especializados localizam a terminologia *numinoso* de maneira semelhante, a saber, como fonte psicológica das diferentes práticas religiosas. Sob um olhar filosófico, o verbete do dicionário de Abbagnano diz:

NUMINOSO (in. *Numinous-*, ai. *Numiuosé*). Foi assim que Rudolf Otto chamou a consciência do *mysterium tremendum*, que é algo misterioso e terrível que inspira temor e veneração; essa consciência seria a base da experiência religiosa da humanidade.¹⁵¹

Como se pode perceber, o conceito em questão possui um autor. O teólogo alemão, Rudolf Otto, foi quem criou o neologismo para fundamentar sua filosofia da religião. Detalhes se verão a seguir.

¹⁴⁸ CHERKASOVA, 2008, p. 191.

¹⁴⁹ Cf. BORGES, Jorge Luis *apud* KOHAN, Walter O. À guisa de apresentação: sobre universos, infinitos e filosofia. In: KOHAN, Walter O. (Org.). *Filosofia: caminhos para o seu ensino*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008, p. 7-15, aqui p. 7.

¹⁵⁰ Cf. seção “1.3.1” deste trabalho.

¹⁵¹ NUMINOSO. In: ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 720.

2.2.1 Origem e significado

Tão logo, deve-se então deixar Otto, autor do conceito, falar por ele mesmo. O professor inicia sua argumentação aspirando demarcar o cerne da categoria do *sagrado*. Para tanto, defende que ela está restrita ao campo religioso, e que ocorre de um momento bem específico que foge ao acesso racional.¹⁵² Visando superar preconceções sobre a palavra *sagrado*, e a fim de tocar o estado mais “selvagem” da experiência religiosa, Otto afirma:

Convém então encontrar um nome para esse elemento tomado isoladamente. Esse nome fixará o caráter particular e permitirá eventualmente, as formas inferiores ou as fases de desenvolvimento. Eu uso a palavra numinoso. Se *lumen* pode servir para forma luminoso, *numen* pode formar o numinoso [...] Esta categoria é absolutamente ‘sui generis’ original e fundamental, ela não é um objeto de definição no sentido estrito da palavra, mas é um objeto de estudo. Não se pode tentar compreender o que ela é a não ser tentando chamar a atenção do ouvinte para a mesma e fazer-lhe encontrar em sua vida íntima o ponto onde ela surge e se torna então consciente [...]. *O sentimento de ser criatura ou reação provocada no consciente pelo sentimento de ser objeto do numinoso.*¹⁵³

Como exposto, a qualidade deste objeto não é apreensível diretamente. A única maneira de comunicá-la é indicando a reação sentimental que provoca na dinâmica psíquica.¹⁵⁴ O trecho seguinte reforça definitivamente esta explicação, tendo em vista que exclui qualquer outra manifestação positiva:

O conceito de mistério designa apenas aquilo que está oculto, [...] que não é concebido nem compreendido, o extraordinário e o estranho, sem indicar com precisão a sua qualidade. [Sua] realidade positiva manifesta-se exclusivamente nos sentimentos.¹⁵⁵

Estes sim (os sentimentos) podem ser explicitados de alguma maneira. Mais uma boa síntese de sua teoria seria a menção feita à frase do místico cristão Tersteegen “Um Deus compreendido não é um Deus”.¹⁵⁶

¹⁵² Cf. OTTO, Rudolf. *O Sagrado: um estudo do elemento não-racional na ideia com o divino e sua relação com o racional*. São Bernardo do Campo: Imprensa Metodista, 1985, p. 11.

¹⁵³ OTTO, 1985, p. 12.

¹⁵⁴ Cf. OTTO, 1985, p. 17.

¹⁵⁵ OTTO, 1985, p. 18.

¹⁵⁶ Cf. OTTO, 1985, p. 29.

Em resumo, o *numinoso* é o dado que instiga a vivência do *mysterium tremendum et fascinans*, o qualitativamente diferente, que transcende nossas categorias de entendimento. Hegemônico e enérgico, e paradoxalmente atrativo.¹⁵⁷ Seu significado não pode ser esgotado pelo caminho do conceitual ou racional.

O termo de Otto tornou-se de fundamental importância para os estudos especializados na área de religião. Autores consagrados, materiais introdutórios, compêndios disciplinares, todos eles são em alguma medida devedores do achado sobre o *numinoso* e sobre o *sagrado*.

É possível que o mais eminente destes seja Eliade. Logo na introdução do clássico *O sagrado e o profano*, reconhece a originalidade e a genialidade de seu predecessor, que “dotado de grande finura psicológica e fortalecido por uma dupla preparação de teólogo e de historiador das religiões [...] conseguiu esclarecer o conteúdo e os caracteres específicos desta experiência [religiosa irracional]”.¹⁵⁸ Embora haja esse diálogo, o historiador romeno conduziu suas pesquisas por outro viés, focando na dialética entre *sagrado* e *profano*, e como ela se manifestou na história das religiões. Otto volta-se para o caráter psicológico da experiência religiosa, e Eliade para o histórico.

Mais detalhadamente a respeito da matéria Psicologia da Religião, o professor Fraas, no percurso de elencar teorias sobre a consistência da experiência religiosa (ou do *numinoso*), admite que

O mérito permanente de Otto [...] consiste na importante indicação de que o fundamento do religioso é inapreensível para a razão, mas pode ser experimentado pelo sentimento, de que o ser humano é visto como alguém atingido a partir de fora, de que o irracional é um elemento de toda religiosidade.¹⁵⁹

Sobre a experiência psicológica com o *numinoso* propriamente dita, Johnson, em seu livro *Psychology of religion*, acrescenta que o estado mental provocado pelo *numinoso* é peculiar e irreduzível, e remete a uma experiência direta

¹⁵⁷ Cf. OTTO, 1985, p. 29-44.

¹⁵⁸ ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano: a essência das religiões*. [Coleção vida e cultura nº 62]. Lisboa: Livros do Brasil, [s. d.], p. 23.

¹⁵⁹ FRAAS, Hans-Jürgen. *A religiosidade humana: compêndio de psicologia da religião*. 2. ed. São Leopoldo: Sinodal, 2007, p. 48.

com o *fato último*. A noção dessa realidade é tida como elemento imediato à consciência, pois não pode ser deduzida de outros dados.¹⁶⁰

Considerando os termos destes pensamentos, explica-se que a ideia do *misterioso* (atributo do *numinoso*) é responsável pela origem da religião, e existente antes mesmo que o homem pudesse organizar suas concepções sobre a vida e o universo. O produto do *mysterium tremendum et fascinans*, a repulsão e a fascinação ante ao *mistério*, são reações naturais do homem frente ao *estranho*. Nesse sentido a religião é a réplica humana a esse imponderável que lhe comove.¹⁶¹ Rosa esclarece, além disso, que “a idéia [*sic*] de adorar é parte integrante e necessária do sentimento religioso. Desde que o homem percebe que existe algo maior do que ele, algo numinoso, misterioso e inefável, sua resposta natural tem sido a adoração”.¹⁶²

Outro exemplo da importância do termo pode ser retirado da obra *Aspectos incomuns do sagrado*.¹⁶³ Nela García Bazán (argentino, filósofo da religião) procura retomar nas pesquisas universitárias sobre religião o interesse pelas vivências inexprimíveis com o *sagrado*. Para tanto, avalia que “as análises de Otto são dignas de nota para compreender o sagrado como fonte e núcleo dos fenômenos religiosos, em posse de uma índole irreduzível e específica”.¹⁶⁴

Já Alves destaca (e elogia) a censura de Otto concernente ao perigo das institucionalizações, que racionalizam o enigma e excluem o *mistério*.¹⁶⁵ Detalha o assunto alertando que, para o senso comum, *mistério* reporta ao que ainda não é conhecido pela razão. Isso não faz jus ao *mistério* da experiência religiosa. Este na verdade aponta para os limites da razão.¹⁶⁶ Por conseguinte defende a ininteligibilidade da experiência religiosa da seguinte maneira:

A experiência cotidiana pressupõe sempre a possibilidade de assimilação (tornar semelhante a si, tornar doméstico). Agora, entretanto, ela é deslocada pelo encontro com algo “estranho” que resiste a assimilação. Algo “totalmente outro” (R. Otto): “aquilo que está além da esfera do usual, do inteligível, do familiar, e que jaz totalmente fora dos limites da ‘sabedoria prática’ e a ela se opõe, enchendo a mente de estupefação e perplexidade.”¹⁶⁷

¹⁶⁰ Cf. JOHNSON, Paul *apud* ROSA, Merval. *Psicologia da religião*. 2. ed. Rio de Janeiro: JUERP, 1979, p. 27.

¹⁶¹ Cf. ROSA, 1979, p. 47.

¹⁶² ROSA, 1979, p. 166.

¹⁶³ GARCÍA BAZÁN, Francisco. *Aspectos incomuns do sagrado*. São Paulo: Paulus, 2002.

¹⁶⁴ GARCÍA BAZÁN, 2002, p. 61.

¹⁶⁵ Cf. ALVES, Rubem. *O enigma da religião*. Campinas: Papirus, 1984, p. 40.

¹⁶⁶ Cf. ALVES, 1984, p. 159.

¹⁶⁷ ALVES, 1984, p. 159.

Esboçado o valor do conceito de *numinoso* para os estudos em Ciências das Religiões, resta, portanto, ponderar em que medida ele é relevante para a disciplina escolar Ensino Religioso. Observa-se o que não poderia ser diferente: no contexto atual, sendo ela um componente curricular obrigatório,¹⁶⁸ e fazendo parte do bojo das Ciências das Religiões, naturalmente, participa então da importância dos termos que delimitam este segmento. Isto pode ser confirmado de muitas maneiras, escolhem-se aqui as orientações fornecidas pela Secretaria de Educação do Espírito Santo, que por sua vez estão em conformidade com o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER).

Acerca da relação entre religião e linguagem e seus desdobramentos, pode-se encontrar uma tendência interessante no Currículo Comum da Secretaria da Educação do Espírito Santo, quando ele aponta o seguinte: “A linguagem remete à experiência, a algo mais profundo do que a própria linguagem. Essa permite que o homem se coloque em relação ao outro que o interpela e que o ultrapassa”.¹⁶⁹ Cuidando das diferentes modalidades de se abordar a disciplina, este mesmo currículo sugere que se aprecie a dimensão transcendente como material tratável, ainda que a experiência religiosa carregue o *mistério*, item que extrapola toda e qualquer forma aplicável ou palpável.¹⁷⁰

Mostra-se evidente que os documentos oficiais relativos ao Ensino Religioso no Brasil estão cientes da substância indizível da experiência religiosa, e da necessidade de compreendê-la. Mais que isso, eles requerem uma reação pedagógica à questão.

Concluindo, têm-se até agora informações da legitimidade da técnica de criação literária tomada por Lewis, e da terminologia científica que o deu suporte. Afora, foi apresentado o reflexo deste termo nas diretrizes da prática docente que lhe é correlativa. Logo, cumpre saber, a partir da interpretação que o autor conferiu a esta, como interagiram esses materiais dentro de sua produção literária: como o *numinoso* foi retratado? O que se detalhará a partir de agora.

¹⁶⁸ Cf. BRASIL (Ministério da Educação). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013, p. 114 e 133.

¹⁶⁹ ENSINO Religioso. In: ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria da Educação (Currículo Básico Escola Estadual). Vitória: SEDU, 2009, p. 138.

¹⁷⁰ Cf. ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 141.

2.2.2 A interpretação de Lewis sobre o *numinoso*

Um olhar mais cuidadoso em *O problema do sofrimento* pode revelar certa disposição a respeito de qual filosofia da religião está sendo projetada por Lewis.¹⁷¹ De início, no plano conceitual, o autor pretende convencer, grosso modo, que não se pode inferir causalidade entre a experiência religiosa e a natureza (fria e hostil) sem chegar a conclusões absurdas. Em outras palavras, a existência da religião se deve a uma espécie de *revelação*. Por isso define o seguinte:

A inferência direta do preto ao branco, da flor nociva à raiz virtuosa ou da obra sem sentido ao artífice de infinita sabedoria desconcerta a crença [pessimista]. O espetáculo do universo, do modo em que é revelado pela experiência, jamais pode ter sido a base da religião: deve sempre ter sido algo a despeito do qual a religião, adquirida de uma fonte diversa, foi mantida.¹⁷²

Visto como, se não é possível deduzir a ideia do divino da natureza, então de que maneira ela ocorreu? Ao preconizar outra fonte para a religião o escritor então traz à baila Rudolf Otto e seu já referido conceito de *numinoso*. Para além de embasamento teórico para a arguição, a inserção de Otto indiretamente (mas sugestivamente) reafirma a proposta *mitopoética* de Lewis, evidenciada na maneira como o autor dramatiza o abstrato conceito de *numinoso*, mirando esclarecê-lo a seu público não especializado. Segue o trecho:

Em toda religião desenvolvida, deparamos com três vertentes [...]. A primeira é o que o Professor Otto denomina experiência do *Numinoso*. Os que desconhecem o termo podem ser a ele apresentados por meio do expediente que se segue. Suponha que lhe dissessem que há um tigre no cômodo ao lado: você se veria em perigo e provavelmente sentiria medo. No entanto, se lhe dissessem: "Há um fantasma no cômodo ao lado", e você acreditasse nisso, sentiria na verdade o que geralmente chamamos medo, só que de um tipo diferente. Ele não estaria baseado no conhecimento do perigo, pois ninguém tem fundamentalmente medo do que um fantasma lhe possa fazer: teme apenas o simples fato de tratar-se de um fantasma. Ele é "estranho", em vez de perigoso, e o tipo de medo que desperta pode ser chamado Horror. Com o Estranho chega-se à beira do Numinoso. Ora, suponha que lhe dissessem simplesmente: "Há um espírito poderoso no cômodo", e você acreditasse. Você sentiria algo ainda menos semelhante ao simples medo do perigo. A perturbação, no entanto, seria profunda. Você experimentaria uma sensação de assombro e certo retraimento – a percepção da própria fraqueza e da incapacidade de fazer face a um

¹⁷¹ Este livro é o primeiro ensaio teológico de Lewis, após sua conversão ao cristianismo.

¹⁷² LEWIS, 2006b, p. 19-20.

visitante desses. Esse sentimento pode ser expresso nas palavras de Shakespeare: ‘Com a existência dele, minha força de espírito sente-se tolhida’. Podemos descrevê-lo como espanto, e o objeto que o incita, Numinoso.¹⁷³

Interessante notar que Lewis convida o leitor a uma apreensão cognitiva, contudo, pela via da imaginação, no caso, sinônimo de ficção. Através da palavra “suponha”,¹⁷⁴ indica como o neologismo demarca o sentimento religioso. Ambos os autores têm a noção de que qualquer explicação exclusivamente naturalista sobre o assunto reduz drasticamente o objeto da apreciação, maculando-o. Tal como quando se tenta esclarecer o sentimento de *assombro* derivando-o do medo dos mortos, e não explicando exatamente por que o estado humano que oferece menos perigo deveria instigar este sentimento peculiar.¹⁷⁵

No decorrer de seu texto, o literato prossegue citando exemplos a respeito da experiência com o *numinoso*, mas com um detalhe: todos caracteristicamente em linguagem narrativa (frisa-se que Otto havia feito o mesmo com Goethe). É mencionada Kenneth Grahame, Ovídio, Virgílio, e histórias bíblicas sobre as vivências religiosas de Ezequiel e Jacó, aludindo frases do tipo “Quão terrível é este lugar! Este não é outro lugar senão a casa de Deus; e esta é a porta dos céus”.¹⁷⁶ Talvez o uso desse viés aconteça em decorrência da conclusão de que nenhuma definição factual humana seria apropriada para abarcar o *numinoso*, nem sequer de sugeri-lo.¹⁷⁷

Pode-se então interpretar tal experiência como substancialmente extrínseca, da ordem do indizível, na linguagem de Otto, inefável, oriunda de uma vivência com o *totalmente outro*.¹⁷⁸ Pelas palavras do teólogo:

O sagrado é antes de mais nada, interpretação e avaliação do que existe no domínio exclusivamente religioso. [...] Essa categoria é complexa; compreende um elemento de qualidade absolutamente especial [...] é completamente inacessível à compreensão conceitual, e constitui algo inefável. O mesmo acontece com a conceituação do belo em outros domínios do conhecimento.¹⁷⁹

¹⁷³ LEWIS, 2006b, p. 21-22.

¹⁷⁴ Atenção para a menção reiterada da técnica.

¹⁷⁵ Cf. LEWIS, 2006b, p. 25.

¹⁷⁶ BÍBLIA DE ESTUDO NVI. São Paulo: Vida, 2003, p. 52.

¹⁷⁷ Cf. LEWIS, 2006b, p. 25.

¹⁷⁸ Cf. OTTO, 1985, p. 30-34

¹⁷⁹ OTTO, 1985, p. 11.

O fracasso da linguagem conceitual em defini-lo explica a inserção da inspiração poética. Desde a introdução do seu livro, Otto anuncia que a religião “não se esgota em enunciados racionais”;¹⁸⁰ de modo que, tocar o cerne da religiosidade é lidar com a dimensão preter-racional humana. Se o *numinoso* “não pode se desenvolver por conceitos”,¹⁸¹ como dizê-lo? Como exprimir o inexprimível? Uma saída é o uso da linguagem simbólica,¹⁸² outra sugerida pelo próprio autor concentra-se nas tonalidades de emoção que o *numinoso* provoca. Lewis parece seguir os dois propósitos.

Coaduna plenamente com perspectivas *lewisianas* sobre a linguagem o fato de o *numinoso* só poder ser participado como provocação, isto é, na transmissão de estados de espírito pelo compartilhamento das emoções.¹⁸³ O teólogo alemão, portanto, trata a comunicação do *numinoso*, em absoluto, como desfrute. A respeito disso Lewis afirma:

Os mais humildes de nós, quando em estado de Graça, podem ter um certo “conhecimento por familiaridade” (*connaitre*), um certo “antegoço”, do Amor Absoluto; mas nem mesmo um homem da mais elevada santidade e inteligência tem um “conhecimento direto” (*savoir*) do Ser supremo - apenas analogias. Não somos capazes de ver a luz, embora vejamos as coisas através da luz e por causa dela.¹⁸⁴

A declaração, de fato, merece notabilidade. A frase “não somos capazes de ver a luz, conquanto vejamos as coisas através da luz e por causa dela” já havia sido publicada no artigo *Teologia é poesia?*¹⁸⁵ Trata-se de uma analogia, lançada para explicar como é possível contornar algo a partir de seu efeito, sem conhecê-lo diretamente. Esta é uma matéria reiterada na bibliografia de Lewis, destarte, sendo um achado importante para sua epistemologia, pois olhar *ao longo da luz* e *olhar para a luz* oferecem experiências de conhecimento muito diferentes.¹⁸⁶ Possivelmente esse entendimento deveu-se à leitura da obra *Espaço, tempo e*

¹⁸⁰ OTTO, 1985, p. 9.

¹⁸¹ OTTO, 1985, p. 17.

¹⁸² Cf. CROATTO, José Severino. *As linguagens da experiência religiosa: uma introdução à fenomenologia da religião*. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2010, p. 64.

¹⁸³ Cf. OTTO, 1985, p. 65.

¹⁸⁴ LEWIS, C. S. *Os quatro Amores*. São Paulo: Martins Fontes, 2005c, p. 174-175.

¹⁸⁵ Cf. LEWIS, 2008, p. 134.

¹⁸⁶ Cf. DOWNING, David. *C. S. Lewis: o mais relutante dos convertidos*. São Paulo: Vida, 2006, p. 142.

divindade (tradução nossa),¹⁸⁷ do filósofo Samuel Alexander, e sua proposta de diferença perspectiva entre *desfrute* e *contemplação*.¹⁸⁸

Conclui-se que, apesar de o Ser¹⁸⁹ não se dar a uma conceituação racional precisa, isso não quer dizer que ele não possa ser comunicado indiretamente. É precisamente a incompreensibilidade do Ser que incita, de contínuo, a inexaurível inclinação para a produção das diferentes fantasias humanas: os contos de fadas, mitos, ritos, cultos, e mesmo hoje, essas narrativas são o vigor dos sentimentos religiosos nas almas simples.¹⁹⁰ A arte literária de recorte fantasioso se afirma novamente como um viés autêntico para representação da experiência com o *numinoso*.

2.3 O *numinoso* em cena: análise de um discurso

Existem algumas razões para a virada de Lewis rumo à escrita ficcional e *mitopoética* que merecem ser discutidas. McGrath preconiza-as relatando a crise de Lewis sobre seu papel de apologista após os eventos: (a) A “derrota” no debate com a filósofa Elizabeth Anscombe, no Clube Socrático de Oxford;¹⁹¹ (b) O reconhecimento próprio de sua desatualização na capacidade dialética, e na leitura filosófica; (c) O fracasso em converter os próprios familiares.¹⁹²

O contexto leva a crer que a transferência de Lewis para Cambridge em 1955, combinado aos fatores mencionados, tenha alterado a estirpe de sua produção intelectual nos anos subsequentes. Ainda que Lewis eventualmente publicasse textos dissertativos, havia uma nítida guinada em seus projetos pessoais para a fórmula narrativo-imaginativa.

¹⁸⁷ Título original: “*Space, Time and Deity*”.

¹⁸⁸ Cf. LEWIS, 2000, p. 222-224.

¹⁸⁹ Categoria correspondente à *numinoso*.

¹⁹⁰ Cf. OTTO, 1985, p. 68.

¹⁹¹ Este item retrata a censura pública de Anscombe ao argumento de Lewis sobre a contradição do Naturalismo, circunstância que o levou a reescrevê-lo.

¹⁹² Cf. MCGRATH, 2013, p. 266-275.

2.3.1 Contexto histórico-biográfico

Na verdade, a tensão, dissertativo versus narrativo, acontecera desde sua conversão. Após o recebimento dos argumentos de Tolkien e Dyson,¹⁹³ Lewis que esteve preso no maniqueísmo imaginação ou razão, amando a natureza, o mito e a poesia, e descartando-os como insignificantes pelo intelecto, pôde, finalmente, conferir devida estima ao fantasioso e perceber o imaginário e o intelecto como categorias complementares. A primeira (categoria) seria chamada por ele de *órgão do significado* e, a segunda, *órgão da verdade*. Aquela produz as metáforas pelas quais o mundo será enquadrado, esta pondera quais produtos da imaginação mais se aproximam da realidade.¹⁹⁴

McGrath reforça sua tese quando traz à tona a correspondência entre Lewis e o editor de revistas, Carl Henry. O literato recusa um convite para escrever textos apologéticos, ao passo que afirma já ter feito o possível em debates diretos sobre o tema, preferindo, àquela época, uma abordagem mais indireta, ficcional e simbólica. Observa-se que o conflito do autor ocorreu nem tanto em função do esgotamento de seus conteúdos argumentativos, mas principalmente pela percepção de uma saturação do veículo dissertativo em comunicar sua visão de mundo.¹⁹⁵

Destaca-se que a obra *As Crônicas de Nárnia* situa-se nesta fase. Certo é que a postura de Lewis denota um entendimento específico sobre instrumentalidade da linguagem, que abre precedente para justaposições teóricas bem originais, como se verá no próximo item.

2.3.2 Paradigma linguístico

Este tópico está inteiramente relacionado com a correspondência epistemológica levantada anteriormente. Aqui se poderá entender claramente o

¹⁹³ Amigos de Lewis, e integrantes dos *Inklings*: círculo literário informal da Universidade de Oxford, destinado à discussão literária e filosófica.

¹⁹⁴ Cf. DOWNING, 2006, p. 167.

¹⁹⁵ Cf. MCGRATH, 2013, p. 275.

porquê da aproximação articulada entre o pensamento *lewisiano* e a filosofia de Lawson (e os outros).

O que Lewis, um metafísico clássico, poderia ter de afinidade com um tempo que trata sobre a superação da metafísica? Ao contrário do que se poderia supor, existem diversas aproximações. É verdade que seu legado é bastante inspirado pela epistemologia clássica, porém, vários trechos revelam um Lewis moderado, porquanto todas as vezes que precisou lançar mão de noções pós-modernas (em sentido amplo) contra a virulência do iluminismo, assim o fez. Não obstante manipular o jargão da teologia clássica, seus textos conseguem imprimir originalidade à tradição, por conseguinte, trazendo-a para um diálogo fecundo com as novas tendências intelectuais. É o que tentará mostrar esta articulação.

Downing chegou à mesma conclusão. Em seu breve artigo *C. S. Lewis junto aos pós-modernistas* (tradução nossa),¹⁹⁶ explorou a afinidade de Lewis com as principais teorias pós-modernistas. Um exemplo retirado é a crítica que Lewis impõe sobre algumas ideologias consideradas totalizantes, como marxismo e freudismo. Semelhante ao *paradoxo de Mannheim*.¹⁹⁷ Este consiste na máxima: um paradigma epistemológico não pode ser criticado pelo “lado de fora”,¹⁹⁸ ou seja, se, segundo o marxismo, toda ideologia é acarretada por interesses econômicos, a quais interesses econômicos o marxismo se presta? E se toda atividade mental está sabotada pelos complexos do inconsciente, a quais complexos se deve o freudismo?¹⁹⁹ Outro exemplo seria a argumentação de Lewis em *A imagem descartada*,²⁰⁰ que conclui a impossibilidade da absolutização de um modelo de pensamento, considerando-o, sempre, expressão da psicologia social de uma determinada época.²⁰¹ Terminação congênere é a do trabalho *A Estrutura das Revoluções Científicas*, do filósofo da ciência Thomas S. Kuhn.²⁰²

¹⁹⁶ Título original: “C. S. Lewis Among the Postmodernists” (DOWNING, David. *C. S. Lewis Among the Postmodernists*. 1998. Disponível em: <<http://bit.ly/1jJb6Y2>>. Acesso em: 02 mar. 2014).

¹⁹⁷ Referência ao filósofo e sociólogo Karl Mannheim.

¹⁹⁸ Ressalta-se que esta noção também é defendida por Lawson (com outras terminologias) na seção “2.1.1” deste trabalho.

¹⁹⁹ Cf. DOWNING, 1998.

²⁰⁰ LEWIS, C. S. *A imagem descartada: para compreender a visão medieval do mundo*. São Paulo: É Realizações, 2015.

²⁰¹ Cf. DURIEZ, 2005, p. 148.

²⁰² Cf. DOWNING, 1998. Thomas Kuhn teria enfatizado que, em certo sentido, todo pensamento é um produto dos limites históricos, sociológicos e psicológicos de sua época. A isso ele chamou *paradigma*.

Particularmente sobre epistemologia da experiência religiosa, Lewis relativizou seu posicionamento com sobriedade. Sua personagem Fitafuso fala por ele, reconhecendo que não está ao alcance do humano criar imagens precisas e positivas quanto à *outra realidade*. A instrução sobre “como atrapalhar uma oração”, assim dispõe:

Os humanos não começam com aquela percepção direta d'Ele, que nós, infelizmente, não podemos evitar. Nunca chegaram a conhecer aquela luminosidade horripilante, aquele fulgor penetrante e doloroso que é a base da dor permanente em nossas vidas. Se você observar a mente do seu paciente enquanto ele reza, não encontrará nada disso. Se examinar bem a idéia [*sic*] a que ele se dirige, verá que é uma combinação de vários elementos ridículos. Haverá imagens derivadas das representações do Inimigo como Ela apareceu no episódio vergonhoso da encarnação; haverá também imagens mais vagas – talvez bem primitivas e pueris – associadas às outras duas Pessoas. [...] Pois se ele vier a saber a diferença, se conscientemente direcionar suas preces “não aquilo que penso que és, e sim ao que sabes que és”, estaremos em péssima situação. Uma vez que todos os seus pensamentos e imagens forem descartados, ou conservados (mas com plena consciência de sua natureza meramente subjetiva), e uma vez que o homem se entregar a presença completamente real, externa e invisível, que está com ele ali, no mesmo recinto, nunca consciente dessa presença da mesma forma que a presença tem consciência dele – bem, meu caro, é aí que tudo pode acontecer.²⁰³

Um trecho de seus ensaios filosóficos em especial corrobora com as referências abordadas, à medida que esclarece definitivamente esse problema. Manifesta uma postura intelectual que embora religiosa-conservadora, mantém o diálogo com a contemporaneidade. Encontra-se em *Milagres*. Segue a perícopa:

Com certeza, além de todos os mundos, não condicionado e inimaginável, transcendendo o pensamento discursivo, ali se encontra para sempre o Fato supremo, a fonte de todos os outros fatos, a profundidade ardente e não dimensional da Vida divina.²⁰⁴

Aqui o pensamento *lewisiano* ventila enorme semelhança com a perspectiva da pós-modernidade, quando esta indica uma pretensa superação da metafísica. Não há o que falar da realidade imanente ou transcendente fora da linguagem e da subjetividade, defende o pós-moderno, de modo que Lewis sustenta: não há o que falar do *fato supremo*, de maneira que seja integralmente precisa.

Contudo, o literato ajuíza ser possível que um sistema mais simples pondere um mais complexo, sem que isso anule a presença do mais complexo no mais

²⁰³ LEWIS, 2011b, p. 19-20.

²⁰⁴ LEWIS, C. S. *Milagres*. São Paulo: Vida, 2006, p. 235.

simples, muito menos que se deduza daí que não há um mais complexo. No sermão *Transposição*, entregue na Capela do Mansfield College, em Oxford, domingo de Pentecoste, Lewis alerta: “a linguagem e as imagens religiosas e, talvez também a emoção religiosa, não contém nada que não tenha sido emprestado da Natureza”.²⁰⁵ A solução encontra-se justamente no aspecto da *transposição*, uma tradução algébrica, quando a parte mais pobre dilata seus significados para comunicar a parte mais rica.²⁰⁶

Em *Cristianismo puro e simples*, Lewis detalha um pouco mais essa visão das possibilidades da linguagem simbólica, chegando a motejar dos que tendenciosamente tomam os símbolos em sua literalidade:

Não devemos nos preocupar com os irônicos que tentam ridicularizar a esperança cristã do "Paraíso" dizendo que "não querem passar a eternidade tocando harpa". A resposta que devemos dar a essas pessoas é que, se elas não entendem os livros que são escritos para adultos, não devem palpitar sobre eles. Todas as imagens das Escrituras (as harpas, as coroas, o ouro etc.) são, obviamente, uma tentativa simbólica de expressar o inexprimível. Os instrumentos musicais são mencionados porque, para muita gente (não todos), a música é o objeto conhecido nesta vida que mais fortemente sugere o êxtase e a infinitude. A coroa é mencionada para nos dar a entender que todo aquele que estiver reunido com Deus na eternidade tem parte no seu esplendor, no seu poder e na sua alegria. O ouro é citado para nos dar a idéia [*sic*] da eternidade do Paraíso (o ouro não enferruja) e também da sua preciosidade. As pessoas que entendem esses símbolos literalmente poderiam também pensar que, quando Cristo nos exortou a ser como as pombas, quis dizer que deveríamos botar ovos.²⁰⁷

Em outro livro, o autor trabalha a ideia que é possível delinear o desejo incerto pelo uso do simbólico. Os livros sagrados já fazem isso. O que está para além da experiência sensorial pode ser conhecido por imagens emprestadas da experiência existente.²⁰⁸ Seu romance *O grande abismo*, inspirado em *A divina comédia*, de Dante Alighieri,²⁰⁹ dramatiza significativamente tal situação, propondo que, na verdade, o excesso de (e não a ausência de) concretude do supranatural é que é responsável pela incompetência humana de dizê-lo conceitualmente. A arte-final ficou assim:

²⁰⁵ LEWIS, 2008, p. 94.

²⁰⁶ Cf. LEWIS, 2008, p. 98.

²⁰⁷ LEWIS, C. S. *Cristianismo puro e simples*. São Paulo: Martins Fontes, 2005b, 182-183.

²⁰⁸ Cf. LEWIS, 2008, p. 37.

²⁰⁹ Poeta italiano da Idade Média. Grande influência para o modelo intelectual de Lewis.

Em seguida ocorreu uma espécie de reajuste da mente, ou quem sabe focalizei minha visão de modo diferente e vi o fenômeno todo ao contrário. Os homens eram como sempre tinham sido; talvez como todos os homens que eu havia conhecido. A luz a grama, a grama e as árvores é que eram diferentes, feitas de alguma substância diferente, tão mais sólidas que as coisas de nossa terra que os homens pareciam fantasmas perto delas.²¹⁰

Estes conceitos podem ser encontrados outra vez em *Milagres*. O literato achava importante definir que quando se almeja falar sobre coisas que não são percebidas pelos sentidos, é forçoso o uso da linguagem figurada (o que não acontece tão-somente no âmbito do fenômeno religioso, mas na psicologia, economia ou política). Qualquer discurso do que ultrapassa percepção imediata dos sentidos deve ser metafórico.²¹¹ Assim como no romance citado, “[Se Deus] realmente existe, então é a coisa mais concreta que existe [...] Ele é impronunciável não por ser indefinido, mas por ser definido demais para a inevitável falta de precisão da linguagem”.²¹²

Nárnia segue totalmente o padrão apresentado. No último texto da série (*A última batalha*) a figura do narrador se integra a um diálogo sobre o assunto sonho-realidade, invertendo a expectativa. Sintetiza o padrão da seguinte maneira:

– Aconteceu mesmo um acidente com o trem – explicou Aslam. – Seu pai, sua mãe e todos vocês estão mortos, como se costuma dizer nas Terras Sombrias. Acabaram-se as aulas: chegaram as férias! Acabou-se o sonho: rompeu a manhã!

E, à medida que Ele falava, já não lhes parecia mais um leão. E as coisas que começaram a acontecer a partir daquele momento eram tão lindas e grandiosas que não consigo descrevê-las. Para nós, este é o fim de todas as histórias, e podemos dizer, com absoluta certeza, que todos viveram felizes para sempre. Para eles, porém, este foi apenas o começo da verdadeira história. Toda a vida deles neste mundo e todas as suas aventuras em Nárnia haviam sido apenas a capa e a primeira página do livro. Agora, finalmente, estavam começando o Capítulo Um da Grande História que ninguém na terra jamais leu: a história que continua eternamente e na qual cada capítulo é muito melhor do que o anterior.²¹³

Vale ressaltar alguns tópicos que o conto almeja manifestar: (a) “Acabou-se o sonho: rompeu a manhã!”, ou a realidade como sonho frente à concretude da experiência espiritual, assim como em *O grande abismo*; e (b) “tão lindas e grandiosas que não consigo descrevê-las”, ou o caráter indizível da vivência

²¹⁰ LEWIS, C. S. *O Grande Abismo*. São Paulo: Vida, 2006c, p. 38-39.

²¹¹ Cf. LEWIS, 2006, p. 114.

²¹² LEWIS, 2006, p. 142.

²¹³ LEWIS, 2009, p. 737.

religiosa. Como se pode reconhecer, há coerência e precisão no discurso religioso de Lewis. Sua proposta está muito bem definida.

Além disso, essas noções estão inteiramente conectadas com a ideia religiosa mais madura do escritor, e, portanto, mais bem acabada: a do *Deus Iconoclasta*, expressa em *A anatomia de uma dor*.²¹⁴ O professor Gouvêa manifesta mais apreço por esta obra do que pela teodicéia *O problema do sofrimento*, ponderando que apenas nela as dimensões paradoxais do sofrimento são abordadas com maior sensibilidade, abrindo lugar para a “perplexidade diante de um mistério atordoante e perturbador para o qual não há explicações racionais que possam servir de consolo”.²¹⁵ Nela Lewis posiciona o perigo de as representações do *sagrado* se tornarem representações sagradas. Segundo ele, a ideia de Deus não pode ser uma ideia divina. Ela deve ser estilhaçada. Por isso e outras coisas remata que “Toda realidade é iconoclasta”.²¹⁶

Não há dúvidas de que o autor de *Nárnia* compreendia perfeitamente os limites da linguagem frente à experiência com *sagrado* ou até mesmo a experiência com a *coisa-em-si* (e este ponto, talvez, seja o que aproxime em definitivo Lewis da pós-modernidade). As imagens devem ser enfraquecidas em nome da preservação do caráter inabarcável do *sagrado* ou da essência da realidade. Para tanto, carece-se de boas fantasias, ou de boas analogias, pois “as afirmações sobre Deus são extrapolações do conhecimento de outras coisas que a iluminação divina nos permite conhecer”.²¹⁷

2.3.3 Análise de amostragem

Assumida toda a argumentação, resta destacar as partes em que Lewis, por meio de sua noção de *fantástico*, e do esquema *suposições*, narra o *numinoso* nas histórias de *Nárnia*. Mas também comentar a plausibilidade das aproximações teóricas realizadas até aqui.

²¹⁴ Cf. LEWIS, C. S. *A anatomia de uma dor*. um luto em observação. São Paulo: Vida, 2011.

²¹⁵ GOUVÊA, 2006, p. 20.

²¹⁶ LEWIS, 2011, p. 82.

²¹⁷ LEWIS, 2005c, p. 175.

Um exemplo inicial da justaposição entre Lewis e filosofia da religião de Otto, é a cena de *O Leão a Feiticeira e o Guarda-roupa*, a qual traz a primeira referência à personagem Aslam pela ordem de publicação. Nela o autor ratifica sua coligação por meio da descrição de sentimentos:

E aí aconteceu uma coisa muito engraçada. As crianças ainda não tinham ouvido falar de Aslam, mas no momento em que o castor pronunciou esse nome, todos se sentiram diferentes. Talvez isso já tenha acontecido a você em sonho, quando alguém lhe diz qualquer coisa que você não entende mas que, no sonho, parece ter um profundo significado – o qual pode transformar o sonho em pesadelo ou em algo maravilhoso, tão maravilhoso que você gostaria de sonhar sempre o mesmo sonho. Foi o que aconteceu. Ao ouvirem o nome de Aslam, os meninos sentiram que dentro deles algo vibrava intensamente. Para Edmundo, foi uma sensação de horror e mistério. Pedro sentiu-se de repente cheio de coragem. Para Susana foi como se um aroma delicioso ou uma linda ária musical pairasse no ar. Lúcia sentiu-se como quem acorda na primeira manhã de férias ou no princípio da primavera.²¹⁸

A arquitetura interna da cena é muito reveladora. A comparação com o mundo onírico visa equivaler o sentimento religioso à sensação de profundidade e ambiguidade (“pesadelo” ou “maravilhoso”) própria tanto dos sonhos quanto da religiosidade. Na evolução da narrativa, Lewis, além de trabalhar claramente com a matriz de Otto, identificada através dos sentimentos de “horror e mistério” da personagem Edmundo, cunha ainda outras concepções relativas à experiência religiosa. No caso, fora as crianças serem atravessadas pela realidade outra, encarnada por Aslam, e nela se fascinarem e/ou espantarem,²¹⁹ sobressalta-se igualmente sentimentos que, na concepção do autor, são juntamente associáveis à experiência religiosa: virtude (Pedro); beleza (Susana); e alegria (Lúcia), por sinal, marca pessoal do autor, e já atrelados ao conceito de *anseio* neste trabalho.²²⁰

Greggensen comenta que na referida parte está o “auge de *numinosidade*”²²¹ da história de *O Leão a feiticeira e o guarda-roupa*. Chama esse estilo literário de *efeitos de claro-escuro*,²²² que foi exemplificado pela fala do narrador da trama de *Nárnia*, a seguir replicada:

Quem nunca esteve em Nárnia há de achar que uma coisa não pode ser boa e aterrorizante ao mesmo tempo. Os meninos entenderam logo. Pois,

²¹⁸ LEWIS, 2009, p. 133.

²¹⁹ Noções de Otto.

²²⁰ Cf. seção “1.2.2” deste trabalho.

²²¹ GREGGENSEN, 2001, p. 115.

²²² Cf. GREGGENSEN, 2001, p. 123.

quando tentaram olhar para Aslam de frente, só conseguiram ver de relance a juba de ouro e uns grandes olhos, régios, soleníssimos, esmagadores. Depois, já não tiveram forças para olhar e começaram a tremer como varas verdes.²²³

Outra belíssima e sugestiva cena encontrada no conto *A cadeira de prata*, sanciona absolutamente as afirmações acima a respeito do uso de Lewis do conceito de *mysterium tremendum et fascinans*. Trecho abaixo:

Apesar da visão da água multiplicar sua sede, não correu logo para beber. Ficou paradinha, como se fosse pedra, boquiaberta. Motivo: o Leão estava postado exatamente à beira do riacho, cabeça erguida, patas dianteiras esticadas. [...]

Ela pensou: 'Se eu correr ele me pega; se eu ficar, ele me come'. [...] - Se está com sede, venha e beba.

Lembrou-se naturalmente do que dissera Eustáquio sobre os animais falantes daquele outro mundo e percebeu que era a voz do Leão. Não se parecia com a voz humana: era mais profunda, mais selvagem, mais forte. Não ficou mais amedrontada do que antes, mas ficou amedrontada de um modo diferente. [...]

- Você promete não fazer... nada comigo... se eu for?

- Não prometo nada – respondeu o Leão.

- A sede era tão cruel que Jill deu um passo sem querer.

- Você come meninas? – perguntou ela.

- Já devorei meninos e meninas, homens e mulheres, reis e imperadores, cidades e reinos – respondeu o Leão, sem orgulho, sem remorso, sem raiva, com a maior naturalidade.

- Perdi a coragem – suspirou Jill.

- Então vai morrer de sede.

- Oh, que coisa horrível! – disse Jill dando um passo à frente. – Acho que vou ver se encontro outro riacho.

- Não há outro – disse o Leão. [...]

De repente, tomou uma resolução. Foi a coisa mais difícil que fez na vida, mas caminhou até o riacho, ajoelhou-se e começou a apanhar água na concha da mão. A água mais fresca e pura que já havia bebido. E não era preciso beber muito para matar a sede. Antes de beber, havia imaginado sair em disparada logo depois de saciada. Percebia agora que seria a coisa mais perigosa. Ergueu-se de lábios ainda molhados.²²⁴

Destacam-se os fragmentos: (a) “Não ficou mais amedrontada do que antes, mas ficou amedrontada de um modo diferente” – alusão ao tipo de espanto, próprio da experiência religiosa, segundo Otto; e (b) “Oh, que coisa horrível! – disse Jill dando um passo à frente” – expressão da ambiguidade terror-fascínio do sentimento religioso aludido.

Buscando uma confirmação definitiva da convergência entre as noções de *anseio* e *numinoso*, a próxima citação, sem riscos de inferências exageradas, mostra

²²³ LEWIS, 2009, p. 158.

²²⁴ LEWIS, 2009, p. 527-529.

o sentimento religioso *lewisiano* portando tais facetas, de modo inter-relacionado, e na plataforma narrativo-fantástica:

– Deixe-os para lá! – disse Eustáquio. Mas enquanto ele falava a terra estremeceu. A doce atmosfera tornou-se ainda mais doce e um clarão brilhou ao lado deles. Todos se voltaram. O último a se virar foi Tirian, porque estava com medo. Ali estava o anseio de seu coração, enorme e real: o Leão dourado, o próprio Aslam. Os outros já se encontravam ajoelhados em círculo em volta de suas patas dianteiras, com as mãos e o rosto enterrados na sua juba, enquanto ele abaixava a cabeça para afagá-los com a língua. Então fixou os olhos em Tirian, que se aproximou, tremendo, e atirou-se aos pés do Leão.²²⁵

Tirian, mesmo diante do “anseio do seu coração”, revelado com doçura, tremeu e demonstrou resposta servil.

O esquema de Lewis parece sugerir que o *anseio* aponta para o *numinoso*. A presença irrefutável daquele contorna a então indefinição absoluta deste, causando espanto, pois para o literato “[...] o desejo se volta não a si mesmo, mas ao seu objeto”.²²⁶ Desejar é sempre desejar algo; contudo, quando se trata do *Desejável*, entra-se à região do “espanto”, pois se percebe um caminho para fora do ego; e o “Outro desnudo (embora a imaginação o saude com centenas de imagens), desprovido de imagem, desconhecido, indefinido, desejado”.²²⁷ O Rosto que é o deleite ou o horror do universo.²²⁸

²²⁵ LEWIS, 2009, p. 716.

²²⁶ LEWIS, 2000, p. 224.

²²⁷ LEWIS, 2000, p. 225.

²²⁸ Cf. LEWIS, 2008, p. 42.

3 A APLICABILIDADE DA CRÍTICA/PRODUÇÃO LITERÁRIA DE LEWIS

Levantadas as especificidades do discurso literário-filosófico de Lewis, assim como sua plausibilidade epistemológica, convém propor uma aplicação prática sobre o fato de a *fantasia*, como representante da linguagem poética e ficcional, ser um veículo de compreensão do religioso. É a fase de se construir uma perspectiva de atuação profissional.

Pensando que Lewis era professor, e concordando que a produção literária do autor possui evidentes preocupações pedagógicas, nada mais adequado que instrumentalizar os conteúdos até aqui discutidos concretizando-os numa prática educativa, razão do esforço que segue.

3.1 Aspectos didáticos selecionados

Quer-se uma metodologia pedagógica fundamentada na proposta alvitada por Lewis. Nesta altura, o trabalho deve, portanto, caminhar para uma definição formal de método, e buscar intercambiá-la com a hipótese estruturada até o presente. Assim sendo, do prisma etimológico, a palavra “método” vem do grego *Méthodos*, de *Metá* (pelo, através) e *Hodós* (caminho):²²⁹ retrata a ideia de um procedimento racional, voltado ao alcance de determinada meta. Ele faz com que homem interaja de maneira mais produtiva com a natureza e com a cultura.²³⁰

Concernente à educação, sua aplicação está orientada para a otimização do processo de ensino-aprendizagem, e se estabelece tanto quanto indispensável para que os alvos educativos sejam obtidos, porque se coloca como um meio concreto de direcionamento para a apropriação do saber. Conforme Rays, “um método de ensino torna-se concreto quando o mesmo se converte em método de aprendizagem”.²³¹ Apesar disso, desaconselha-se seu uso dogmático, já que as situações

²²⁹ Cf. RAYS, Oswaldo Alonso. A questão da metodologia do ensino na didática escolar. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Coord.). *Repensando a didática*. 17. ed. Campinas: Papyrus, 2001, p. 83-95, aqui p. 84.

²³⁰ Cf. RAYS, 2001, p. 84.

²³¹ RAYS, 2001, p. 89.

educacionais são muito complexas, exigindo flexibilidade de qualquer proposta que vise direcionar as relações de aprendizagem.

3.1.1 O método e o objetivo da educação

Será que a alternativa metodológica de Lewis pode realmente atender os critérios de concretude exigidos pelos estudos da didática a respeito do *método*? Neste caso a *fantasia*, de uma maneira geral, deve conduzir o educando a realizar positivamente os objetivos da educação, no entanto, isso será impossível antes de se definir o que se pretende alcançar com a educação. É uma questão externa ao *método*. Qualquer que seja, é pura filosofia da educação.

Os objetivos da educação são exatamente os resultados que o educador espera com a ação educativa. Eles demarcam a filosofia de vida de uma cultura e o perfil do ser humano que se espera forjar.²³² Haidt define bem quando pondera que os procedimentos de ensino precisam “colocar o aluno em contato direto com as coisas, fatos ou fenômenos que lhes possibilitem modificar sua conduta, em função dos objetivos previstos”.²³³ Igualmente sugestivo é quando delinea que esses processos devem contribuir para que o aluno experimente, faça relações, deduza. Para tanto, o instrutor é aquele que necessita considerar “a natureza do conteúdo a ser ensinado e o tipo de aprendizagem a efetivar-se”.²³⁴ Insiste-se preconizando que é a partir desses critérios que o educador resolverá se utilizará, por exemplo, estudos dirigidos, jogos educativos ou dramatização,²³⁵ impreterivelmente cuidando de adequar o conteúdo e a linguagem à condição cognitiva de sua classe.²³⁶

Dado que a proposição do trabalho é: Lewis dirige os elementos do ficcional, do *fantástico* e do *mitopoético* como um método, para certo objetivo pedagógico; destaca-se que o método que será sugerido deseja atacar os objetivos referendados por Lewis, e não outros. Isso significa que, anseia-se por incitar alunos à sensibilidade e à transcendência, muito antes que à (necessária) conscientização

²³² Cf. HAIDT, Regina Célia Cazaux. *Curso de didática geral*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000, p. 113-114.

²³³ HAIDT, 2000, p. 143.

²³⁴ HAIDT, 2000, p. 144-145.

²³⁵ Cf. HAIDT, 2000, p. 145.

²³⁶ Cf. HAIDT, 2000, p. 149.

histórica, como proposto pela didática tradicional. Formar homens conscientes de sua finitude, frente a uma espantosa realidade que assombra e comove, para que sejam capazes de ter ideais legítimos, e tão-somente mediante a isso, intervir na realidade histórica.

Convém ulteriormente detalhar a situação do Ensino Religioso no Brasil, lugar escolhido para a culminância de todas as informações discutidas. Em que medida a pesquisa sobre a disciplina permite que se proponha uma metodologia baseada nos pressupostos *lewisianos*? Essa resposta contará com o cuidado de segregar e discutir as noções mais aproximadas da teoria de Lewis, entretanto, inicialmente posicionando o Ensino Religioso em termos gerais.

3.1.2 Ensino Religioso: estado da arte

O Ensino Religioso nas escolas públicas é uma questão muito delicada. Em especial pelo fato de os Estados modernos enfatizarem (justificadamente) o princípio de laicidade, o que é perfeitamente compreensível.²³⁷ Todavia, em decorrência da postura assumida, muitas tentativas de tratamento público sobre o assunto soam ameaçadoras. Neste trabalho concorda-se com o posicionamento de Betto:

Não se deve confundir laicidade com estreiteza de visão [...] a religiosidade, como defende Max Weber, é tão intrínseca quanto a sexualidade. Relegar a questão religiosa à esfera privada, em especial quando se trata de um dever de formação, como é a escola, é abrir espaço à perda de referências culturais básicas, à superstição e ao fundamentalismo. [...] Introduzir o ensino das religiões nas escolas é, portanto, um dever de toda a administração pública que se propõe a formar cidadãos livres e conscientes.²³⁷

Desde a implementação da Lei 9475/97, que alterou a redação do artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional²³⁸ vedando qualquer forma de proselitismo, os pesquisadores da área de Ensino Religioso buscam viabilizar, do ponto de vista epistemológico e metodológico, tal exigência. Destaca-se que é

²³⁷ BETTO, Frei. *Cotidiano & mistério*. São Paulo: Olho d' Água, 1996, p. 21-22.

²³⁸ PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Casa Civil, 1997.

justamente depois da mudança na legislação que se começa dar prioridade ao princípio religioso, em detrimento de uma ou outra tradição religiosa específica.²³⁹

É assim que o Ensino Religioso finalmente passa a ser tido como uma disciplina escolar, isto é, “como uma área do conhecimento, com a finalidade de reler e compreender o fenômeno religioso, colocando-o como objeto de uma disciplina”,²⁴⁰ assumindo as implicações concernentes ao posto. Tudo isso é consolidado pela homologação da Resolução 02/98 da Câmara de Educação Básica (CEB/CNE),²⁴¹ que a confirma como um dos dez saberes necessários para orientar o currículo nacional das escolas de ensino fundamental.²⁴²

O grande obstáculo a ser vencido a partir de então é o de fundamentar epistemologicamente o Ensino Religioso. Ele precisa se estabelecer levando em conta o princípio pétreo de laicidade, presente nos Estados modernos. Passos explica:

O convencimento a ser feito é, portanto, fundamentalmente de ordem epistemológica, ou seja, a demonstração do estudo da religião como uma área de conhecimento que goza de autonomia teórica e metodológica, sendo capaz de subsidiar práticas de Ensino Religioso dentro dos sistemas de ensino laicos. [...] De fato, o estudo científico das religiões é tão laico quanto qualquer outro inscrito na esfera das ciências que são ensinadas na escola.²⁴³

Passos prossegue elucidando que toda pretensa área de conhecimento deve ter um conjunto de objetos, metodologias e teorias coerentemente articulado, para que se defina enquanto saber científico, bem como deve ser capaz de esclarecer alguma parcela da realidade, podendo comunicar seu caminho e seus resultados.²⁴⁴

No que se refere à legitimidade epistemológica da disciplina em relação ao sistema escolar, a comunidade acadêmica tem sido praticamente unânime em querer fundamentá-la nas Ciências da Religião.²⁴⁵ O risco está no que Teixeira delata, a saber, que esta área do conhecimento não possui ainda uma solidez

²³⁹ Cf. JUNQUEIRA, Sergio Azevedo; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira; HOLANDA, Ângela Maria Ribeiro. *Ensino Religioso: aspecto legal e curricular*. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 45.

²⁴⁰ JUNQUEIRA; CORRÊA; HOLANDA, 2007, p. 45.

²⁴¹ BRASIL (Ministério da Educação). Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998. Disponível em: <<http://bit.ly/1VXSHIC>>. Acesso em: 12 ago. 2015.

²⁴² Cf. JUNQUEIRA; CORRÊA; HOLANDA, 2007, p. 46.

²⁴³ PASSOS, 2007, p. 23.

²⁴⁴ Cf. PASSOS, 2007, p. 24-25.

²⁴⁵ Cf. PASSOS, 2007, p. 27-32.

epistêmica, e que talvez por isso sua perspectiva dominante no país seja marcada pela multidisciplinaridade.²⁴⁶ Aplicada nestes termos, ela procura integrar-se a uma pedagogia de superação à fragmentação do saber posta pelas diversas especializações da ciência tradicional.²⁴⁷

Hoje é uma tendência aproximar os vários saberes visando reagir aos entraves provocados pelo excesso de especialização. Quando o objeto é o fenômeno religioso, a necessidade se mostra ainda maior, já que por ser complexo resiste às simplificações.²⁴⁸ O que está em jogo é chamado por muitos teóricos de interdisciplinaridade: interpretar o elemento religioso sob o auxílio das múltiplas ciências, sobretudo das ciências humanas. Este “novo paradigma que pretende substituir o universalismo do paradigma racionalidade instrumental caracteriza-se pela pluralidade”.²⁴⁹ A respeito do caso, Cruz salienta que fazer interdisciplinaridade requer ir além das ligações superficiais entre uma ciência e outra. Elas devem estar ligadas de maneira subjacente, dentro de um projeto educativo que visa uma leitura consistente do mundo, e que dá conta da complexidade da vida (religiosa).²⁵⁰

Considerando a interdisciplinaridade uma reação à metodologia tradicional de aquisição do conhecimento, chega-se então ao ponto de poder estabelecer relações com propostas educativas tão diferenciadas, como as de Lewis e outros. Acredita-se que esta circunstância pode ser respaldada pela crítica de Teixeira, particularizada abaixo.

O cientista da religião faz alguns apontamentos acerca de como a matéria Ciências da Religião se afirmou academicamente. Sua efetuação, no âmbito histórico, foi parasitária a outras metodologias e aportes teóricos, de disciplinas já consolidadas, como por exemplo, a Sociologia. Ele pondera primeiramente que tais conjunturas inibiram arbitrariamente situações que deveriam ser tratadas como razoáveis. Esses aportes levaram à inclinação de tratar a religião invariavelmente

²⁴⁶ Cf. TEIXEIRA, Faustino. Ciências da Religião e “ensino religioso”. In: SENA, Luzia (Org.). *Ensino Religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 63-77, aqui p. 64. Há muitas nomenclaturas possíveis para este ramo de estudo. De maneira geral, elas variam de acordo com: a) a visão de um método unificador (termo no singular, “Ciência”); b) a visão multidisciplinar (“Ciências”); e a visão da pluralidade e especificidade (ou não) do fenômeno estudado (“Religião” ou “Religiões”).

²⁴⁷ Cf. PASSOS, 2007, p. 33.

²⁴⁸ Cf. TEIXEIRA, 2007, p. 65.

²⁴⁹ STRECK, Danilo. *Correntes pedagógicas: uma abordagem interdisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 37.

²⁵⁰ Cf. CRUZ, Therezinha M. L. da. *Didática de ensino religioso: nas estradas da vida: um caminho a ser feito*. São Paulo: FTD, 1997, p. 36-38.

como uma projeção humana, não abrindo espaço para conjectura-la como algo para além de quem a projeta.²⁵¹ Afinal, “a Religiosidade é uma percepção e uma conexão com a Vida que procura captar, fruir e proteger tudo aquilo que ultrapassa a materialidade e a imediaticidade do Mundo”.²⁵²

Não se pode negar que o processo epistemológico e pedagógico do Ensino Religioso precisa fazer refletir sobre a natureza transcendental do fenômeno que avalia.²⁵³ Estar envolvido com “o favorecimento e o desenvolvimento de relações comprometidas do ser humano [...] com o que lhe é incompreensível, com o transcendente”.²⁵⁴ Percebendo o elemento transcendente inseparável da experiência religiosa, seria um problema grave não especular essa realidade só por que, relativamente, ela ultrapassa o paradigma científico tradicional.

Teixeira menciona o filósofo Pondé para insinuar que o discurso do epistemológico que radicaliza o “ateísmo metodológico” e assegura uma suposta neutralidade, no fundo revela o “horror do invisível”, e um caso de miséria da cognição.²⁵⁵ Para aquele professor, a pesquisa só teria a ganhar caso se aproximasse das novas sensibilidades. Haveria um enriquecimento da cognição para a interpretação do tão complexo fenômeno religioso.²⁵⁶ Sua conclusão é que há

Uma responsabilidade muito grande do educador em sua tarefa de apresentar o fenômeno religioso. Dele se exige não apenas um aprimoramento de conhecimentos teóricos sobre as religiões, mas um aperfeiçoamento de sua sensibilidade face ao enigma das religiões. Há que abrir espaço no âmbito da escola para uma *abordagem honesta e digna do fenômeno religioso*, que exige do quadro acadêmico responsável uma formação rica e multifacetada. As tradições religiosas são portadoras de um rico “patrimônio espiritual”, e sua justa avaliação pressupõe não apenas o aprimoramento no campo do conhecimento, mas também o exercício de uma maior aproximação existencial, um contato mais estreito com elas. E isso deve ser feito com especial sensibilidade. [...] Não há como compreender o contexto histórico das religiões desconectando-o da “espiritualidade” que o anima.²⁵⁷

²⁵¹ Cf. TEIXEIRA, 2007, p. 66.

²⁵² CORTELLA, Mario Sérgio. Educação, Ensino Religioso e Formação docente. In: SENA, Luzia (Org.). *Ensino Religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 11-20, aqui p. 16.

²⁵³ Cf. OLIVEIRA, Lilian Blanck de [et al]. *Ensino religioso: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 161-162.

²⁵⁴ OLIVEIRA [et al], 2007, p. 162.

²⁵⁵ Cf. TEIXEIRA, 2007, p. 68-69.

²⁵⁶ Cf. TEIXEIRA, 2007, p. 69-70.

²⁵⁷ TEIXEIRA, 2007, p. 75.

A responsabilidade do educador tem a ver com a sensibilização para o enigma e a espiritualidade. Concomitantemente, é estrutural à educação voltada ao elemento religioso orientar os alunos para a suscetibilidade ao mistério, assim mostra Oliveira e outros.²⁵⁸

Deste modo, o Ensino Religioso internamente se tenciona, pois, por um lado, quer se estabelecer no currículo escolar e, assim sendo, assume-se como um saber científico voltado ao exercício da cidadania, por outro lado, não pode negar sua vocação para discutir a porção transcendente da vida humana. Isso não quer dizer que a tensão aconteça justificadamente. Alguns pensadores da educação veem essas situações como paralelas, e não como opostas, como é o caso de Betto, quando afirma que

O processo educacional abarca, numa concepção totalizante, quatro dimensões: transmissão do patrimônio cultural, despertar das potencialidades espirituais, reflexão sobre o que se vive e capacidade de modificar a realidade. Hoje a escola se restringe à primeira dimensão.²⁵⁹

Uma proposta deste trabalho é ajudar a suplantar alguma possível tensão entre um Ensino Religioso pautado no modelo das Ciências da Religião e um Ensino Religioso aos moldes teológicos (não se deve confundir com confessional).²⁶⁰ De igual modo explicitar que a categoria *transcendente* não necessariamente depõe contra o que é histórico. Deter-se-á, por conseguinte ao pensamento sobre a linguagem, e sua relação com a religião.

A linguagem religiosa tem suas peculiaridades. “É, por natureza, uma linguagem simbólico-evocativa, celebrativa, comunitária e narrativa”.²⁶¹ Por se fundamentar em última instância no símbolo, tende a ser poética.²⁶² É essa natureza que efetivamente determina o conteúdo que se quer tratar. Isso se transporta de alguma forma, e em certa medida, para a didática do Ensino Religioso, no sentido de que ela deve buscar um meio apropriado de comunicar seus teores em toda a profundidade.

²⁵⁸ Cf. OLIVEIRA [et al], 2007, p. 105.

²⁵⁹ BETTO, 1996, p. 20.

²⁶⁰ Cf. PASSOS, 2007, p. 30-34.

²⁶¹ OLIVEIRA [et al], 2007, p. 118.

²⁶² Cf. CROATTO, 2010, p. 110.

3.2 Possíveis caminhos metodológicos

Visto o cuidado empreendido por Lewis à capacidade imaginativa humana, torna-se preciso referendá-la como legítimo instrumento para o aprendizado. Com a mesma preocupação, pensa-se em que medida sua prática está de acordo com as tendências pedagógicas atuais, na área de Ensino Religioso. Sabe-se que a imaginação é o que fundamenta a *literatura fantástica*, é o que faz multiplicar o repertório de possibilidades para a atuação da razão,²⁶³ e circundar os limites da linguagem.²⁶⁴ De que maneira a área da educação poderia se beneficiar dessas definições?

3.2.1 O valor pedagógico da imaginação

Um posicionamento indispensável para lidar com as problematizações levantadas, o qual transita entre religião, literatura e educação, mostrando muitas afinidades com o pensamento de Lewis, é o de Alves. A professora Greggersen concorda, pois chegou a associá-los abertamente no que tange à aproximação entre educação e linguagem teológica.²⁶⁵ Neles, o uso dos termos “desejo” e “saudade” (também cunhados como alegria, nostalgia e anseio por Lewis) remete a um fazer pedagógico mediado pela estética.

É sabido que Alves promove forte crítica ao cientificismo,²⁶⁶ e em contrapartida, reforça a dimensão estética e erótica²⁶⁷ da educação como resgate de um processo modelo. Ele afirma:

Meu sonho para a educação foi dito por Bachelard: ‘o universo tem um destino de felicidade. O homem deve reencontrar o paraíso’. Paraíso é jardim, lugar de felicidade, prazeres e alegrias para os homens e mulheres.

²⁶³ Cf. seção “2.2.2” deste trabalho.

²⁶⁴ Cf. seção “2.3.2” deste trabalho.

²⁶⁵ Cf. GREGGERSEN, Gabrielle. *O que Chesterton, Lewis e Rubem Alves tinham em comum?* 2014. Disponível em: <<http://bit.ly/1MKhUQQ>>. Acesso em: 06 ago. 2015.

²⁶⁶ Vertente intelectual que privilegia o saber científico acima de todos os outros conhecimentos humanos.

²⁶⁷ Erótica no sentido de participante do “mundo dos desejos”.

[...] Sugiro aos educadores que pensem menos tecnologias de ensino [...] e tratem de sonhar com seus alunos sonhos de um Paraíso.²⁶⁸

Neste caso o professor é o tutor que orienta o educando à completude, simbolizada na citação pelo termo religioso “paraíso”. Tais comparações, anteriormente vistas como fundamentais também na produção de Lewis,²⁶⁹ não eram ensejadas aleatoriamente por Alves. Para ele a analogia é um dos mais essenciais mecanismos do pensamento, pois permite o deslocamento do conhecido para o desconhecido.²⁷⁰ “É, em grande medida, graças às analogias que o conhecimento avança e o ensino acontece [...] Um bom professor precisa ser um mestre de analogias”.²⁷¹ Quem sabe o sucesso de Aslam, e das *Crônicas*, esteja exatamente aí.

Destarte o autor assenta a arte literária como uma grande brincadeira com a linguagem. É no brinquedo (no jogo desinteressado), tal qual é na *construção normal de castelos de areia*,²⁷² que temos uma amostra do *paraíso*. A palavra nos proporciona jogar com elementos ausentes, pois palavras são brinquedos.²⁷³ Segundo ele é brincando com as coisas que não existem que nós aprendemos a pensar.²⁷⁴ A ficção fomenta um espaço para a construção do conhecimento, principalmente por dar forma ao que só é percebido na esfera dos sentimentos. Aranha faz importantes observações a respeito, que merecem ser trazidas à tona:

O homem não é apenas razão, é também afetividade. Por isso, nenhuma formação puramente intelectual dará conta da totalidade do humano. Daí a importância da arte como instrumento não só de produção e fruição estética [...] mas de humanização propriamente dita, ou seja [...] é instrumento de valorização integral do homem. [...] Diferente da ciência e senso comum, que apreendem o objeto pela razão, a arte é uma forma de conhecimento que organiza o mundo por meio do sentimento, da intuição e da imaginação. [...] Abrir-se para a imaginação, aceitar o desafio da intuição é educar-se para a criatividade, para a invenção, para o novo.²⁷⁵

Inclusive, muitas vezes a deliberada privação da experiência literária, e de outras artes, é um meio de inibir o pensamento subversivo, abortar o contraponto

²⁶⁸ ALVES, Rubem. *Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação*. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2006, p. 77.

²⁶⁹ Cf. seção “2.3.2” deste trabalho.

²⁷⁰ Cf. ALVES, 2006, p. 87.

²⁷¹ ALVES, 2006, p. 88.

²⁷² Cf. seção “1.2.1” deste trabalho.

²⁷³ Cf. ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. 3. ed. São Paulo: ARS Poética, 1994, p. 77-78.

²⁷⁴ Cf. ALVES, 1994, p. 79.

²⁷⁵ ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da educação*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996, p. 121.

que a imaginação pode fazer às manipulações de toda ordem.²⁷⁶ É o mundo da fantasia que liberta dos limites do casulo, faz visitar outros mundos e a saltar sobre os abismos,²⁷⁷ estes, próprios das situações educacionais que reduzem o educando ao âmbito meramente cognitivo.

A instituição escola diante deste processo assumiu a perigosa postura de só se preocupar com a pessoa “do pescoço para cima”.²⁷⁸ Lewis, como já arrazoado, também denunciou isto, quando falou sobre uma educação de “homens sem peito”.²⁷⁹ Nos termos apresentados, a escola desconsidera a gama de potenciais que não são restritamente lógico-rationais, mas lúdicos, artísticos e espirituais, que não podem ser cogitados ao nível das conceituações. Diante das situações-limites da vida a escola simplesmente fica em silêncio.²⁸⁰

Isso leva ao ponto essencial deste item: qual o lugar da imaginação na função do método? Ela é a ferramenta central, disponível para transpor os paradigmas. O hermetismo de um método, pedagógico ou não, impõe que novos conhecimentos sejam acessados apenas mediante aos saltos de criatividade. O próprio Alves observa que é assim que nascem os poemas, as religiões, as utopias, as teorias; as teorias surgiram com os sonhos e as fantasias.²⁸¹ Em outro livro desdobra: “A experiência religiosa, assim, depende de um futuro. Ela se nutre de horizontes utópicos que os olhos não viram e que só podem ser contemplados pela magia da imaginação”.²⁸² Produz a linguagem da fé, que supera a racionalidade unilateral e unívoca. O recomendável é que se dê importância às formas mais estéticas, intuitivas e imaginativas de aprender, pois são elas que conduzem ao universo das possibilidades, pelo poder criativo das palavras.²⁸³

Magalhães Filho parece concordar com toda a exposição. Ele afirma que, embora o racionalismo tenha reduzido a importância do imaginário por algum tempo, por considerá-lo aliado do erro e da falsidade, o imaginário permaneceu influente

²⁷⁶ Cf. ARANHA, 1996, p. 121.

²⁷⁷ Cf. ALVES, 1994, p. 69.

²⁷⁸ Cf. BETTO, 1996, p. 20.

²⁷⁹ Cf. LEWIS, 2005, p. 1-24. Neste caso, *peito* representa as emoções treinadas. O homem intelectual (cabeça) deve dominar o homem visceral (estômago) por meio da virtude (peito).

²⁸⁰ Cf. BETTO, 1996, p. 20.

²⁸¹ Cf. ALVES, Rubem. *Filosofia da ciência: introdução ao jogo e suas regras*. São Paulo: Loyola, 2000, p. 168-173.

²⁸² ALVES, Rubem. *O que é religião?* 9. ed. São Paulo: Loyola, 2008, p. 125.

²⁸³ Cf. STRECK, 2005, p. 141-145. Reforça-se: uma epistemologia do Ensino Religioso deve ser integral na medida em que pressupõe que, para além do racional, há de se levar em conta também o passional. Ou seja, o imagético, o afetivo e o narrativo também devem ser incluídos no projeto de desenvolvimento do Homem.

como ferramenta literária, até a sua redescoberta no presente.²⁸⁴ Seu uso é verificável desde os primórdios do pensamento ocidental como tentativa de expressar verdades indemonstráveis, por meio de palavras que movimentam e emulam a realidade.²⁸⁵ Neste caso há a sugestão da experiência literária ser a mais nobre das saídas imaginativas, pois é essencialmente dinâmica.

A definição faz muito sentido, principalmente quando se identifica a relevância da imagem para a sociedade atual. O problema é que ela ocorre no mau sentido. O referido professor observa que a imagem atualmente tem servido “para velar a ideologia de uma ‘propaganda’, para iludir por meio de uma ‘publicidade’ sedutora”,²⁸⁶ fora o fato de oferecer pronto, o que deveria ser inventado com labor criativo. Tolkien chegava a ser mais radical sobre isso, pois acreditava que o Drama (teatro à sua época) cumpria a mesma função, a de inibir a imaginação alheia, dando uma interpretação finalizada e vulgarizada.²⁸⁷ Tecnicamente, o que interessa a este subitem é a compreensão de que “imaginar é ausentar-se, lançar-se a algo novo, descobrir [...] a partir de imagens da realidade, [criar] outro mundo por ampliação, restrição ou combinação”.²⁸⁸

O importante apoio de Magalhães Filho se canaliza em elencar as contribuições que a imaginação pode fornecer ao homem moderno. Diz que ela pode auxiliar na interpretação do passado, como modo de inferir nas eventuais lacunas, e na construção do futuro, como solidificação da criatividade.²⁸⁹ Não custa advertir que a linguagem literária é um canal privilegiado para realizar as potencialidades da imaginação, que por sua vez contribuirão para a ação de um homem pleno de suas possibilidades, individuais e sociais.

Finalmente, espera-se demarcar um nítido encadeamento entre imaginação, educação e religião, apresentando algumas conclusões de Eliade. Como já mencionado, o autor é devedor de Otto no que diz respeito à sua noção de inefabilidade do *sagrado*. O apoio de Eliade se torna ainda mais adequado quando se atina que houve uma interseção clara e precisa entre Lewis e Otto acerca da temática.²⁹⁰ O professor romeno é referência em estabelecer a interconexão entre

²⁸⁴ Cf. MAGALHÃES FILHO, 2005, p. 39.

²⁸⁵ Cf. MAGALHÃES FILHO, 2005, p. 40-43.

²⁸⁶ MAGALHÃES FILHO, 2005, p. 46.

²⁸⁷ Cf. TOLKIEN, 2010, p. 56-63.

²⁸⁸ MAGALHÃES FILHO, 2005, p. 59-60.

²⁸⁹ Cf. MAGALHÃES FILHO, 2005, p. 60-63.

²⁹⁰ Cf. seção “2.2.2” deste trabalho.

estas áreas de saber, e um dos mais importantes a defender o disfarce dos esquemas míticos no mundo secularizado.

No prefácio de seu livro, o qual trabalha diretamente as questões das imagens e símbolos religiosos, o autor oferece ricas contribuições. Uma das coisas que afirma é “o símbolo, o mito, a imagem pertencem à substância da vida espiritual [...], jamais poderemos extirpá-los. Eles resistiram a essa hibernação [promovida pelo cientificismo do século XIX] graças, sobretudo à literatura”.²⁹¹ Outra afirmação relevante é a de que “as imagens, os símbolos e os mitos não são criações irresponsáveis da psique; elas respondem a uma necessidade e preenchem uma função: revelar as mais secretas modalidades do ser”.²⁹² Certamente Lewis concordaria, visto que relatou algo semelhante falando sobre a função psicológica da *fantasia*.²⁹³ Eliade pode justificar a escolha por um caminho metodológico que trate a dimensão histórica do sujeito secundariamente, pois dizia que a

Parte a-histórica do ser humano [contida na imaginação religiosa] traz, tal qual uma medalha, a marca de uma lembrança mais rica, mais completa, quase beatificante [...] as imagens [...] projetam o ser humano historicamente condicionado em um mundo espiritual infinitamente mais rico que o mundo fechado de seu ‘momento histórico’.²⁹⁴

Faculdade Unida de Vitória

O historiador das religiões também autentica a premissa assumida até aqui, de que se o homem religioso utiliza a imaginação para apreender o fato profundo das coisas, é exatamente porque esse fato se manifesta paradoxalmente, e por consequência, não poderia ser captado por conceitos. Portanto, é compreensível que a imaginação seja vista como uma porção capital e indispensável do homem.²⁹⁵ Tudo o que foi apresentado até o momento permite concluir: imaginar é experimentar a realidade profunda da vida da própria alma, é notar o mundo em sua totalidade, pois é a imaginação que têm a faculdade e o ofício de revelar tudo o que parece impenetrável ao conceito; está em ruínas o homem a quem falta imaginação.²⁹⁶

²⁹¹ ELIADE, Mircea. *Imagens e símbolos: ensaio sobre o simbolismo mágico-religioso*. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p. 7.

²⁹² ELIADE, 2002, p. 8-9.

²⁹³ Cf. seção “1.2.2” deste trabalho.

²⁹⁴ ELIADE, 2002, p. 9.

²⁹⁵ ELIADE, 2002, p. 11-15.

²⁹⁶ Cf. ELIADE, 2002, p. 16.

Avaliada toda a argumentação, reconhece-se que se reencontra a prática religiosa e as bases do sagrado no plano do imaginário.²⁹⁷ Realmente não é de assustar que o autor tenha chegado a conclusões tão semelhantes às de Lewis e Tolkien a propósito da natureza da *fantasia*,²⁹⁸ o que se observa no texto:

O conto maravilhoso [...] ainda apresenta a estrutura de uma aventura infinitamente séria e responsável, pois se reduz, em suma, a um enredo iniciatório: nele reencontramos sempre as provas iniciatórias (lutas contra o monstro, obstáculos aparentemente insuperáveis, enigmas a serem solucionados, tarefas impossíveis, etc.), a descida ao Inferno ou a ascensão ao Céu (ou – o que vem a dar no mesmo – a morte e a ressurreição) e o casamento com a Princesa. [...] Seu conteúdo propriamente dito refere-se a uma realidade terrivelmente séria: a iniciação, ou seja, a passagem, através de uma morte e ressurreição simbólicas, da ignorância e da imaturidade para a idade espiritual do adulto.²⁹⁹

Para ele os *contos maravilhosos* ainda portam gravemente as estruturas do comportamento religioso e as características do *sagrado*, a despeito de seu modo lúdico. A linguagem humana pode até encontrar outras roupagens para estas experiências, contudo, os moldes religiosos permanecem latentes.

Lewis acreditava que a boa *fantasia* pode exercer o poder do mito, somar-se à vida enriquecendo o significado das coisas que se perderam na banalidade.³⁰⁰ Eliade trabalha paralelamente. Diz que na *fantasia* se mantém a estrutura mítica, e os deuses, a despeito de camuflados, continuam a cumprir sua função não deixando de estimular o comportamento religioso.³⁰¹ Não obstante a sociedade atual entender que superou o pensamento mítico, é no plano do imaginário que se reencontra o comportamento religioso e as bases do *sagrado*.³⁰² É terminante o interesse do Ensino Religioso sobre esses fatos. A *fantasia* pode ensinar, com mais comprometimento, acerca da experiência religiosa, sem que com isso precise ferir o princípio da laicidade.

²⁹⁷ Cf. ELIADE, Mircea. Os Mitos e os Contos de Fadas. In: ELIADE, Mircea. *Mito e realidade*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011, p. 167-175, aqui p. 173.

²⁹⁸ Cf. seção “1.2.2” deste trabalho.

²⁹⁹ ELIADE, 2011, p. 173-174.

³⁰⁰ Cf. seção “1.2.2” deste trabalho.

³⁰¹ Cf. ELIADE, 2011, p. 172-173.

³⁰² Cf. ELIADE, 2011, p. 173.

3.2.2 Plasticidade literária e a educação

Cruz coloca o seguinte: “costuma-se separar método e conteúdo. É claro que não são a mesma coisa, mas tem relações estreitas”.³⁰³ Amiúde, sendo a linguagem religiosa essencialmente simbólica e narrativa, e entendendo que meio e mensagem possuem uma relação intrínseca,³⁰⁴ a abordagem narrativo-fantástico-pedagógica de Lewis permanece autorizada, e sustentando sua relevância.

Lembra-se do que ele mesmo disse: às vezes os *contos* dizem melhor o que se tem a dizer, do mesmo jeito que algumas ideias musicais se encaixam melhor em determinados tipos de composição.³⁰⁵ O objetivo educativo do literato com a *narrativa fantástica* é o de despertar o desejo do homem, perturbá-lo e excitá-lo ao expor-lhe o mistério insolúvel da vida.³⁰⁶

Para prosseguir o assunto é interessante trazer a opinião de um professor experimentado na busca de uma interface entre Ciência da Religião e crítica literária. Quando perguntado sobre o papel da literatura na discussão simbólico-religiosa em sala de aula, sobretudo pelo Ensino Religioso, Soares respondeu:

Eis uma discussão que não pode mais ser adiada. Estamos no começo de uma salutar aproximação entre Ensino Religioso e Ciência da Religião, [...] O recurso à literatura, se bem informado dos resultados já atingidos nessa nova aproximação entre literatura e teologia, seria uma estratégia muito bem-vinda de sensibilização de crianças e jovens para o sentimento religioso, a espiritualidade, os valores, a cidadania e o respeito pelo outro em sua diversidade.³⁰⁷

O autor corrobora com a opinião de Lewis, porém com um detalhe importante, o de vincular o recurso literário abertamente à proposta de ensino concernente ao Ensino Religioso escolar. Soares ainda argumenta que a crítica literária ajuda o cientista da religião para um maior reconhecimento do fenômeno

³⁰³ CRUZ, 1997, p. 36-38.

³⁰⁴ Um pensador que aprofundou a relação entre o meio e a mensagem foi o filósofo canadense Marshall McLuhan. Na visão dele o meio determina a produção de sentido da mensagem. Mais detalhes na obra: MCLUHAN, Marshall. *The Medium is the Message: An Inventory of Effects*, Harmondsworth: Penguin, 1967.

³⁰⁵ Cf. LEWIS, 2004, p. 64-65.

³⁰⁶ Cf. LEWIS, 2004, p. 72-73.

³⁰⁷ SOARES, Afonso. *O poder teológico da literatura*. 2008. Revista do Instituto Humanitas Unisinos (online), São Leopoldo, nº 251, ano VIII, 17 de março de 2008. Entrevista concedida à Graziela Wolfart. Disponível em: <<http://bit.ly/1XyA0GN>>. Acesso em: 05 ago. 2015.

religioso, oferecendo outro ângulo possível de enxergá-lo.³⁰⁸ Obviamente observar a religião do ponto de vista dos estudos literários é uma experiência completamente diferente da de observá-la por meio da psicologia ou da sociologia, o que abre espaço para o fomento de diversos conhecimentos que de outra forma estariam omitidos.

Duas conclusões que podem ser encontradas no discurso filosófico-literário de Lewis, articuladas aqui como contribuições importantes a propósito da linguagem literária como método pedagógico, são: (a) A narrativa literária enriquece nossa reserva de significados sobre a realidade; e (b) a narrativa literária dribla os obstáculos psicopatológicos que se interpõem ao processo de conhecimento.³⁰⁹ As bases epistemológicas dessas afirmativas foram relativamente bem tratadas pelo início deste capítulo. Resta então associar esses achados ao conhecimento já solidificado do tema, e perceber se eles se sustentam.

Detendo-se à primeira noção *lewisiana*: convém então lembrar que a literatura é capaz de atuar em todos os âmbitos da educação do aluno, nas três áreas vitais humanas, atividade, inteligência e afetividade.³¹⁰ A ficção fará com que seu interlocutor fundamente suas escolhas usando a razão, seu sentido moral e sua sensibilidade. Ele terá que optar, eleger e abdicar, isso contribuirá na instauração de um espírito crítico se evitada a leitura estereotipada, pois esta empobrece.³¹¹ É nesse sentido que o elemento transcendente faz-se fundamental. A interação saudável com a literatura expande os horizontes, sobretudo por permitir, pela imersão, a experiência do ponto de vista alheio, o que inclui o reconhecimento da pluralidade de religiões, a até mesmo das críticas à religião.

A literatura oferece a multiplicidade de olhares que sem dúvida favorece uma maior aproximação com a realidade e sua complexidade: ela ultrapassa a estreiteza da individualidade, sem abrir mão de suas prerrogativas.³¹² Não à toa Perissé afirma que conhecer e aprender vai além do acúmulo de informações, antes visa criar uma relação criativa com a realidade, dialógica e livre.³¹³ O escritor entende que

³⁰⁸ Cf. SOARES, 2008.

³⁰⁹ Cf. seção "1.2.2" deste trabalho.

³¹⁰ Cf. GÓES, 1991, p. 22.

³¹¹ Cf. GÓES, 1991, p. 28.

³¹² Cf. seção "1.2.1" deste trabalho.

³¹³ Cf. PERISSÉ, Gabriel. *Filosofia, ética e literatura: uma proposta pedagógica*. Barueri: Manole, 2004, p. 50.

[...] Somos livres quando recriamos a música da vida [...] crescendo em plenitude como interpretes da existência [...] Somos livres na medida em que exercemos a liberdade criativa, este entrar em contato íntimo com o externo, o distante, o alheio, experimentando (e revelando) o seu sentido que, ao mesmo tempo, nos humaniza e plenifica. [...]
O ser humano é um “ser de encuentro” [ser de encontro], a sua vida, uma “trama de encuentros” [trama de encontros] [...] Esse mútuo influir-se, um complementar-se [...].³¹⁴

Todo esse processo de conhecimento só pode calhar pelo que Quintas,³¹⁵ citado por Perissé, determinou como “experiências reversíveis” (tradução nossa).³¹⁶ A mão dupla onde sujeito cognoscível e objeto cognoscente estão confundidos. Lewis respalda esquema semelhante ao falar de Buber.³¹⁷

A experiência com a arte parece ser a principal relação de interação. Interpretar uma obra de arte é também ser interpretado por ela, ser de algum modo afetado. O conhecimento artístico oportuniza uma apreensão radical do ser humano e da realidade.³¹⁸

Quando nos entregamos ao poder configurador de um texto literário (lendo-o ou escrevendo-o), sentimo-nos dominados e, ao mesmo tempo, livres; sentimo-nos atingidos pungentemente pela grandeza, pela beleza, pela inteligência, pela sutileza e, ao mesmo tempo, preenchidos, valorizados, porque algo que há de melhor em nós vem à tona e nos faz transbordar de alegria, gozo e entusiasmo.³¹⁹

A experiência artística exerce um precioso poder formativo. Enobrece o caráter humano em todos os sentidos.

Tudo isso ocorre porque a linguagem expressa e comunica. A linguagem investe o ser humano de realidade, o equilibra, o concretiza, o floresce como pessoa.³²⁰ Quando no caso do uso de suas saídas poéticas, propicia um mergulho ainda mais participativo e profundo de *ser-no-mundo*, iluminando novos significados.³²¹

No âmbito pedagógico, Perissé problematiza a situação alertando que muitas das falhas pedagógicas devem-se ao caso de os educadores não disporem

³¹⁴ PERISSÉ, 2004, p. 51-52.

³¹⁵ Alfonso López Quintás, filósofo e teólogo espanhol. Pensador católico.

³¹⁶ Texto original: “*experiencias reversibles*” (Cf. PERISSÉ, 2004, p. 51).

³¹⁷ Cf. seção “1.1.2” deste trabalho.

³¹⁸ Cf. PERISSÉ, 2004, p. 75.

³¹⁹ PERISSÉ, 2004, p. 77.

³²⁰ Cf. PERISSÉ, 2004, p. 88.

³²¹ Cf. PERISSÉ, 2004, p. 89.

de intimidade com a linguagem em sua plasticidade.³²² Perde-se assim a possibilidade de reconhecer

A linguagem não-cotidiana da literatura como caminho para a compreensão do cotidiano em seus estratos mais essenciais e menos acessíveis ao prosaísmo, aos lugares-comuns às ideias massificadas e massificantes, à opinião superficial, à mediocridade consentida, à aceitação acrítica de tudo como se tudo e nada fossem igualmente irrelevantes. Na linguagem literária, mergulhamos em âmbitos de realidade capazes de trazer à luz diferentes aspectos da nossa realidade pessoal.³²³

O Ensino Religioso que quer proporcionar uma formação integral da pessoa humana, contribuir para a consideração da dimensão transcendente da vida, buscar princípios e fundamentos para a vida social humana, e questionar a existência,³²⁴ definitivamente, não pode negligenciar o poder do discurso literário de acrescentar de modo significativo o repertório da interação com essas demandas. Se o interesse é educar/humanizar, é certo que a literatura tem possibilidades de bem intervir.

3.3 Lewis aplicado à metodologia do Ensino Religioso

Convém finalmente localizar onde os achados de Lewis encontram eco nas propostas metodológicas que vigoram no Ensino Religioso, e de que maneira podem somar para que a disciplina chegue aos seus objetivos. A hipótese é que a teoria *lewisiana* tem condições de agir em três atribuições do Ensino Religioso escolar: na proposta de moralizar; na proposta de encantar; e na proposta de prover o senso do simbólico.

³²² Cf. PERISSÉ, 2004, p. 93.

³²³ PERISSÉ, 2004, p. 166.

³²⁴ Cf. ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 138-140.

3.3.1 A proposta da moralidade no Ensino Religioso³²⁵

O principal documento que orienta o Ensino Religioso no Estado do Espírito Santo (o Currículo Comum)³²⁶ é determinante ao dizer que os âmbitos religioso e ético são constitutivos do ser humano, atributos exclusivos da vida pessoal. Articula ainda que a história religiosa humana, seu dinamismo ético e poético, dá testemunho da expectativa de transcendência inscrita na base estrutural do homem.³²⁷

Acerca da relação entre moral e Ensino Religioso, convém então pontuar duas situações: a primeira é que, dentre os objetivos pedagógicos propostos pelo currículo escolar, um deles almeja “haurir na profundidade humana e nas relações com o transcendente as energias e orientações para o caminho de vida pessoal e social, como princípios éticos fundamentais”.³²⁸ A segunda é que um dos eixos norteadores da prática pedagógica do Ensino Religioso é o *Ethos*, e ele se empenha em analisar:

A vivência crítica e utópica da ética humana a partir das tradições religiosas, por isso considera: as orientações para o relacionamento com o outro, permeado por valores; o conhecimento do conjunto de normas de cada tradição religiosa, apresentando para os fiéis no contexto da respectiva cultura; e a fundamentação dos limites éticos propostos pelas várias tradições religiosas.³²⁹

O conteúdo ético encontra-se em praticamente todas as disciplinas escolares. Mesmo as escolas em sua função, em sua relação cotidiana com alunos, famílias e comunidades, acabam por promover situações do tipo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais confirmam que, mediante a isso, a sugestão de transversalidade sobre o referido tema surge como justificada.³³⁰

³²⁵ Antecipa-se que, a despeito de o pressuposto *lewisiano* considerar valores absolutos, sua contribuição para o Ensino Religioso teria a ver com discutir valores fundamentais da humanidade, assim como retratar a unidade e diversidade de “morais” no mundo. De maneira alguma este trabalho intenciona prescrever uma moral cristã no ambiente laico na escola.

³²⁶ Importante lembrar que o Currículo Comum foi feito em total acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais.

³²⁷ Cf. ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 138.

³²⁸ ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 138-140.

³²⁹ ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 143.

³³⁰ Cf. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (1ª A 4ª SÉRIE). Ética (Volume 08.2). Brasília: MEC/SEF, 1997, p. 64.

Lewis, por sua vez, acreditava que a ação moral comungava de uma propriedade comum com a experiência literária: a transcendência.³³¹ Esses movimentos do *eu* serviam ao desenvolvimento pessoal e ao aprimoramento da ação. Os contos de caráter *fantástico* destacavam-se no modo como respaldavam o bom e o mau comportamento. Chesterton, um dos maiores mentores de Lewis, tratou disso no capítulo de *Ortodoxia* chamado *A ética da Elfolândia*.³³² Algumas conclusões a que ele chegou pressupõem o que pode ser sintetizado pelo seguinte: o país das fadas é o país do bom senso, e, portanto, não é a terra que julga o céu, mas o contrário.³³³

O estabelecimento (ou não) de um padrão pelo qual todo comportamento pode ser julgado e avaliado é tema bastante polêmico. Lewis se posiciona neste debate explicando que existe sim um imperativo prático, algo que está fora da natureza dos instintos: “Esse conhecimento não pode ser ele mesmo instintivo: o juiz não pode ser uma das partes julgadas; ou, caso fosse, a decisão não teria nenhuma validade [...] [Os princípios práticos] não são conclusões a que chegamos: são as premissas”.³³⁴

Veith, comentarista de Lewis, também entendeu a importância da *fantasia* para a educação moral. Parecendo incomodado com a confusão moral da atualidade, expressou:

É verdade que neste mundo real decaído as questões morais são muitas vezes confusas e incertas. Nem sempre sabemos ao certo quem é o “mocinho” e quem é o “vilão” na vida real, de modo que muitas vezes temos de lidar (como eles dizem) com os tons de cinza. Na fantasia, no entanto, os pretos e os brancos são nítidos e vívidos, e o conflito entre eles é intensificado. Especialistas chamaram a atenção para o fato de que as histórias – principalmente as histórias fantásticas, como os contos de fadas – são, sobretudo, úteis no ensino de uma boa conduta, mais que meros preceitos abstratos e muito mais do que dilemas morais intrinsecamente ambíguos que surgem em um momento da vida. É necessário que sejamos capazes de imaginar distinções morais nítidas que nos ajudem a navegar em um mundo moralmente confuso.³³⁵

Certamente essas declarações devem ser problematizadas e confrontadas com a visão pluralista da moral. Se por um lado, “distinções morais nítidas” podem

³³¹ Cf. seção “1.2.1” deste trabalho.

³³² Cf. CHESTERTON, G. K. *Ortodoxia*. São Paulo: Mundo Cristão, 2008.

³³³ Cf. CHESTERTON, 2008, p. 82.

³³⁴ LEWIS, 2005, p. 35-39.

³³⁵ VEITH, Gene Edward. *A alma de O Leão, a Feiticeira e o Guarda-Roupa*. Rio de Janeiro: Habacuc, 2006, p. 18.

levar à tirania, por outro a falta dessas pode culminar numa absoluta falta de sentido. A ficção como um todo é reconhecidamente um meio legítimo e eficaz de ensinar princípios morais, e faz isso provocando a simpatia do leitor pela virtude, e a antipatia pelo que é mau,³³⁶ o que obviamente não é tão fácil num esquema de múltiplas morais.

A fantasia, como qualquer gênero literário, tem que ser avaliada pelo seu efeito, o que dependerá de como ela significa as coisas, como dramatiza o conflito entre o bem e o mal, e como problematiza as personagens.³³⁷ Greggersen faz coro às declarações de Veith, tendo em vista que reforça a saliência das mesmas características levantadas. Ela arrazoa que a *fantasia* avigora a capacidade de simplificar as coisas, manifestando um senso estético que tem o poder de materializar o contemplativo, justamente o que falta aos professores atuais, que tendem a comunicar cosmovisões bastante desarticuladas. Isso se aplica individualmente à educação moral, enfoque da abordagem dos *contos de fada*.³³⁸

Lewis confiava que existiam valores universais. Chamava de *Tao*, “a doutrina do valor objetivo, a convicção de que certas posturas são realmente verdadeiras e outras realmente falsas, a respeito do que é o universo e do que somos nós”.³³⁹ Princípios práticos objetivos, universais, absolutos e perenes, sem os quais não haveria sentido para qualquer ação. Em Lewis o problema educacional, ou seja, o objetivo pedagógico irá depender completamente da posição que se adota em relação ao *Tao*.³⁴⁰ Kalupniek confirma essa impressão ao falar que, para o autor, a finalidade da educação é nortear o aluno para adotar o que se deve gostar, e repelir o que se deve desgostar.³⁴¹ Conclui ainda dizendo que é dentro do *Tao* que se participa daquilo que é ser genuinamente humano. Razão comum para a humanidade. A educação alijada da lei moral torna-se mera subordinação aos impulsos.³⁴²

³³⁶ Cf. VEITH, 2006, p. 115.

³³⁷ Cf. VEITH, 2006, p. 122.

³³⁸ Cf. GREGGERSEN, 2006, p. 63.

³³⁹ LEWIS, 2005, p. 17.

³⁴⁰ Cf. LEWIS, 2005, p. 19.

³⁴¹ Cf. KALUPNIEK, Andreiev. A Lei Moral e a educação. In: GREGGERSEN, Gabriele. (Org.). *O Evangelho de Nárnia: ensaios para decifrar C.S. Lewis*. São Paulo: Vida Nova, 2006, p. 81-89, aqui p. 86.

³⁴² Cf. KALUPNIEK, 2006, p. 89.

Por fim, entende-se que a contribuição de Lewis para a atribuição ética do Ensino Religioso (a de estipular princípios fundamentais de orientação para a vida) está na proposição de uma *imaginação moral*. Em fortalecer a

Habilidade para considerar nossas decisões, nossos valores e nossa vida sob perspectivas morais diferentes e novas. Essas novas perspectivas facilitam fazer escolhas e mudanças importantes, que talvez não fizéssemos se permanecêssemos presos em nossos velhos padrões mentais.³⁴³

Essas histórias mexem com a imaginação porquanto permeiam as questões existenciais do *mundo da vida*, de maneira visceral.³⁴⁴ É percebendo como as personagens vivem ou se relacionam que certo desenvolvimento moral poderá ser tomado como padrão, e, o leitor, estará encorajado e inspirado pelas grandes personalidades.³⁴⁵

Qual a relevância das histórias de fantasia sobre o comportamento social? A força dos contos infantis está no seu caráter lúdico.³⁴⁶ Eles respondem ao empobrecimento emocional, cultural, familiar e espiritual da sociedade moderna.³⁴⁷ Se existe uma crise ética contemporânea, essas histórias podem oferecer uma “terapia” interessante, problematizando-a e imaginando soluções cabíveis.

3.3.2 A proposta do encantamento no Ensino Religioso

Outra contribuição que se pode inferir das ideias de Lewis, trabalhadas até aqui, está na competência das *histórias fantásticas* em encantar o mundo real. A *fantasia* quer gerar o *encantamento* que reivindica reverência pelo mundo, que livra a experiência de viver da banalidade, e que multiplica o repertório de significados

³⁴³ ANACKER, Gayne J. *Nárnia e a imaginação moral*. In: BASHRAM, Gregory; WALL, Jerry L (Eds.). *As crônicas de Nárnia e a Filosofia: o Leão, a Feiticeira e a visão do mundo*. São Paulo: Madras, 2006, p. 133-143, aqui p. 133.

³⁴⁴ Cf. ANACKER, 2006, p. 135.

³⁴⁵ Cf. ANACKER, 2006, p. 136-137.

³⁴⁶ Cf. HAMBLET, Wendy C. *Animais, heróis e monstros: configurando o imaginário moral*. In: BASHRAM, Gregory; WALL, Jerry L (Ed.). *As crônicas de Nárnia e a Filosofia: o Leão, a Feiticeira e a visão do mundo*. São Paulo: Madras, 2006, p. 145-154, aqui p. 146.

³⁴⁷ Cf. HAMBLET, 2006, p. 146-147.

que possa interpretá-la. Perturbar e excitar seu leitor para o que inicialmente está além de seu alcance.³⁴⁸

O estudo do religioso precisa saber explicar corretamente como imaginação, *encantamento* e religião estão intrincados. Alves mesmo pode fazer bem a conexão entre religião e encantamento. Ele fala de um poder mágico que permite aos homens falar daquilo que nunca viram, objetos que a fantasia e a imaginação podem construir.³⁴⁹ Não que religião seja apenas imaginação, apenas fantasia, ao contrário, sugere-se que por ser inventiva, “ela tem o poder, o amor e a dignidade do imaginário”.³⁵⁰

O pensamento ocidental, desde seus primórdios, já havia percebido a importância do *encantamento* para a aquisição do conhecimento. É o que está registrado pelos precursores da filosofia, Platão e Aristóteles. Iglésias advoga esta impressão ao assinalar que “Platão e Aristóteles indicaram com precisão a experiência, que segundo eles, dá origem ao pensar filosófico. É aquilo que os gregos chamaram ‘*thauma*’ (espanto, admiração, perplexidade)”.³⁵¹ O conhecimento criterioso que se pode ter advindo da experiência com o mundo só é possível mediante uma postura de *encantamento*, pela qual o véu da banalidade³⁵² é dispensado.

E se, por um lado, é normal ao ser humano espantar-se, interrogar, é por outro lado normal que não se espante nem se interroge muito. [...] As pessoas crescem aceitando sem discutir os papéis sociais que lhe são atribuídos, sem jamais questionar seu valor e seu porquê, como se tudo fosse parte da ordem natural e inevitável das coisas.³⁵³

³⁴⁸ Cf. seção “1.2.2” deste trabalho.

³⁴⁹ Cf. ALVES, 2008, p. 30.

³⁵⁰ ALVES, 2008, p. 31.

³⁵¹ Cf. IGLÉSIAS, Maura. O que é filosofia e para que serve. In: REZENDE, Antônio (Org.) *Curso de filosofia: para professores e alunos dos cursos de ensino médio e de graduação*. 15. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010, p. 11-17, aqui p. 14.

³⁵² Já que se está dialogando com a filosofia, cabe acrescentar uma definição de filosofia ligada a esse assunto, feita pelo filósofo paulista Paulo Ghiraldelli Jr.: “De um ponto de vista geral, ela [a filosofia] é uma narrativa de desbanalização do banal [...]. O filósofo é aquele que vê o que todos vêem [*sic*] todos os dias, mas ele, diferente de outros, aponta para situações em que aquilo que é visto não é algo que deveria estar ali como está. Poderia não estar. Talvez devesse não estar como está” (GHIRALDELLI JR., Paulo. *O que é filosofia?* Em menos de 3 mil palavras. 2008. Disponível em: <<http://bit.ly/1P29vtR>>. Acesso em: 30 out. 2015). Existe uma tendência contemporânea que colabora para a banalização do mundo, em grande medida decorrida da dessacralização empreendida pela ciência e por novas “ondas” espiritualistas que acentuam a intimidade com o *sagrado*, mas desprezam a distância e a “reverência”. Elas desequilibram a ambiguidade contida no *sagrado*, qual seja: proximidade/intimidade e distanciamento/reverência.

³⁵³ IGLÉSIAS, 2010, p. 14.

Foram certas pessoas particularmente exigentes, curiosas e passíveis ao espanto que resolveram buscar respostas que fugissem do convencional.³⁵⁴

Provavelmente a fala mais pertinente para consolidar a relação entre *encanto* e conhecimento é a de Aristóteles. Isso se deve ao tratamento que este deu aos mitos, enxergando-os congêneres à experiência filosófica. Uma conveniente associação. Segue reprodução:

Com efeito, foi pela admiração [*thauma*] que os homens começaram a filosofar tanto no princípio como agora; perplexos, de início, ante as dificuldades mais óbvias, avançaram pouco a pouco e enunciaram problemas a respeito das maiores, como os fenômenos da Lua, do Sol e das estrelas, assim como a gênese do universo. E o homem que é tomado de perplexidade e admiração julga-se ignorante (por isso o amigo dos mitos é, em certo sentido, um filósofo, pois também o mito é tecido de maravilhas); portanto, como filosofavam para fugir à ignorância, é evidente que buscavam a ciência a fim de saber, e não com uma finalidade utilitária.³⁵⁵

O filósofo grego ao falar da *thauma* realça que mesmo os pensadores da literatura mítica estão ligados à reflexão filosófica pelo “tecido de maravilhas” que esta proporciona. Mesmo em época mais recente, autores relevantes sugerem uma continuidade do mito à filosofia, afirmando que uma só foi possível dada a existência da outra, como é o caso de Cornford.³⁵⁶

A importância da *thauma* para o conhecimento, genericamente, esteve confirmada. Mas, como agora justifica-la dentro do projeto de Ensino Religioso? Visando atender essa demanda, traz-se à tona a proposta de Oleniki e Daldegan, expressa no livro *Encantar*.³⁵⁷ Os autores enfocam o *encantamento* como eixo fundamental do Ensino Religioso por acreditarem que “o encantamento causa o envolvimento com algo que vemos ou ouvimos. Desperta, ainda, admiração, emoção, alegria e satisfação”.³⁵⁸ Eles ligam diretamente (e causalmente) admiração e encantamento. Cabe ao professor do fenômeno religioso assumir a responsabilidade de provocar o espanto.³⁵⁹ Assim como o novo professor que Alves preconizava:

³⁵⁴ Cf. IGLÉSIAS, 2010, p. 15.

³⁵⁵ Aristóteles *apud* IGLÉSIAS, 2010, p. 14.

³⁵⁶ DA SILVA, Delmo Mattos. *Mito e filosofia: continuidade ou ruptura?* 30/07/2005. Disponível em: <<http://bit.ly/1GbqqHz>>. Acesso em: 23 set. 2015.

³⁵⁷ OLENIKI, Marilac Loraine R.; DALGEGAN, Viviane Mayer. *Encantar: uma prática pedagógica no ensino religioso*. Petrópolis: Vozes, 2003.

³⁵⁸ OLENIKI; DALGEGAN, 2003, p. 12.

³⁵⁹ Cf. OLENIKI; DALGEGAN, 2003, p. 13.

Eu estou pensando há muito tempo em propor o novo tipo de professor. É um professor que não ensina nada [...] É um professor de espantos. O objetivo da educação não é ensinar coisas porque as coisas já estão na internet [...], é ensinar a pensar. Criar na criança essa curiosidade. [...] Criar a alegria de pensar. [...] A missão do professor não é dar respostas prontas [...] a missão do professor é provocar a inteligência, é provocar o espanto e provocar a curiosidade.³⁶⁰

Oleniki e Daldegan colocam que, num segundo momento, a proposta pedagógica em pauta exige que o aluno transporte-se para a posição do que lhe encanta, transcendendo e percebendo o mundo por outros olhos.³⁶¹ Observa-se a conexão intensa com o reiterado conceito de transcendência literária exposto neste trabalho.³⁶² A ideia de *Encantar* se manifesta em abrir novas possibilidades de se pensar a religião, de enxergá-la, pautada numa expectativa de manifestação tanto do observador como do observado.³⁶³ Encantar e deixar-se encantar são determinantes para que o aluno compreenda o que é ser gente (humanização), e para que se abra para o *além de si*.³⁶⁴

Também é muito forte o atrelamento da proposta de *encantamento* e o recorte metodológico defendido por Pondé e Teixeira, os quais encorajam uma educação que não menospreza o *imponderável*.³⁶⁵ Pensa-se que um dos principais papéis da escola com as aulas de Ensino Religioso é sensibilizar para o mistério e para as circunstâncias que envolvem o sentido da existência, reconhecendo a centelha do *transcendente* que se manifesta nas diferentes tradições religiosas.³⁶⁶

3.3.3 A proposta do *senso do simbólico* no Ensino Religioso

Chega-se então à última proposta de Ensino Religioso intercambiada com o pensamento *lewisiano*. Até agora se defendeu que este ensino deve *moralizar*, ou seja, ajudar os alunos a fundamentarem suas ações no mundo; e deve *encantar*, quer dizer, provocar o espanto necessário para o processo de aquisição do

³⁶⁰ ALVES, Rubem. *Rubem Alves: o papel do professor*. Revista Digital: personagens. Brasil.gov.br, 2011. Duração 3'20". Disponível em: <<http://bit.ly/1YyDsnb>>. Acesso em: 24 set. 2015.

³⁶¹ OLENIKI; DALGEGAN, 2003, p. 13.

³⁶² Cf. seção "1.2.1" deste trabalho.

³⁶³ Cf. OLENIKI; DALGEGAN, 2003, p. 13.

³⁶⁴ Cf. OLENIKI; DALGEGAN, 2003, p. 16-22.

³⁶⁵ Cf. seção "3.1.2" deste trabalho.

³⁶⁶ Cf. OLENIKI; DALGEGAN, 2003, p. 30.

conhecimento. Neste tópico o objetivo é apontar a contribuição de Lewis para a função do Ensino Religioso de forjar no aluno o *sensu do simbólico*.

Por que falar em símbolo? Assim como a experiência com o *numinoso* é o núcleo da manifestação religiosa, o símbolo é a linguagem fundamental da experiência religiosa, que baseia todas as demais.³⁶⁷ Comunicar a experiência indizível da religião faz atualizar a presença do *sagrado* no *aqui-e-agora*.³⁶⁸ Mas o que é símbolo? É uma coisa que representa outra. “Um elemento desse mundo fenomênico (desde uma pessoa ou um acontecimento) que foi ‘transnificado’, enquanto significa algo *além* de seu próprio sentido primário”.³⁶⁹ Suas características são: vai a uma só direção, para dentro-para além daquilo que só pode anunciar-se por ele.³⁷⁰

Grosso modo, Lewis ajuizava que o símbolo é uma *transposição*: dilatação (transnificação?) de um elemento mais empobrecido de significados, com vistas à comunicação, não completa, de outro bem mais rico;³⁷¹ é analogia, maneira que o homem possui de dizer aquilo que é absolutamente inexprimível. Segundo o autor, a linguagem discursiva sofre de uma limitação constitutiva, motivo pelo qual os símbolos são trazidos à baila. Tudo isso bem representado e motivado pela preocupação de Lewis com o cerne da experiência religiosa colocado por Otto.³⁷²

Aproximou-se a preocupação *lewisiana* e a definição das características da linguagem religiosa. E já se definiu que essa linguagem é essencialmente simbólico-evocativa e narrativa.³⁷³ As ideias de Eliade puderam fundamentar esta opinião e acrescentar o aspecto desvelador do símbolo religioso. Desvela tanto o sujeito quanto a realidade.³⁷⁴

Assim sendo, parte-se do pressuposto de que o símbolo contorna a inefabilidade central à experiência religiosa. Alves fala bem quando afirma:

Símbolos assemelham-se a horizontes. Horizontes: onde se encontram eles? Quanto mais deles nos aproximamos, mais fogem de nós. E, no entanto, cercam-nos atrás, pelos lados, à frente. São o referencial do nosso

³⁶⁷ Cf. CROATTO, 2010, p. 81.

³⁶⁸ Cf. CROATTO, 2010, p. 82.

³⁶⁹ CROATTO, 2010, p. 87.

³⁷⁰ Cf. CROATTO, 2010, p. 101.

³⁷¹ Cf. seção “2.3.2” deste trabalho.

³⁷² Cf. seção “2.2.2” deste trabalho.

³⁷³ Cf. seção “3.1.2” deste trabalho.

³⁷⁴ Cf. seção “3.2.1” deste trabalho.

caminhar. Há sempre os horizontes da noite e os horizontes da madrugada.³⁷⁵

Por isso conclui-se que religião é enredo de símbolos, a mais ousada tentativa de transubstanciar (Lewis usaria a terminologia transposição) a natureza,³⁷⁶ reagindo à necessidade humana de viver em um mundo que faça sentido.³⁷⁷ O ser humano não tem fome apenas de pão, mas de beleza, de transcendência, e de infinito. Só concretiza sua identidade quando dá abertura ao que as religiões chamam de Deus.³⁷⁸

A contribuição de Lewis reside em atender a recomendação de Eliade, de fazer a estética literária colaborar com a função desveladora do simbolismo.³⁷⁹ A aplicabilidade desse achado para o Ensino Religioso é clara: esclarecer ao educando que o equilíbrio pessoal, em se tratando da dualidade imanência-transcendência, e o anseio por superar os limites, presentes no simbolismo, são também expressões da religiosidade.³⁸⁰

Mesmo o pedagogo John Dewey, que assinala a independência entre a experiência do simbolismo e a religião, admite que o símbolo pode fortalecer as predisposições humanas que se encaminham para a religiosidade.³⁸¹ Deste modo, as vias ficcionais, como o mito (e suas vias análogas), são fundamentais para a constituição do *senso do simbólico*, haja vista sintetizarem as aspirações humanas pela plenitude; a força que aproxima o homem de seu sentido último está nos símbolos.³⁸²

Por tudo, pode-se definir categoricamente que, sendo o *simbólico* característica indispensável para a realização humana, e considerada sua afinidade com a religião, está evidente a obrigação de se compreender a manifestação dos símbolos e sua influência no desenvolvimento da religiosidade. A tarefa do Ensino

³⁷⁵ ALVES, 2008, p. 23.

³⁷⁶ Cf. ALVES, 2008, p. 24.

³⁷⁷ Cf. ALVES, 2008, p. 34.

³⁷⁸ Cf. BOFF, Leonardo. *Eu Maior*: entrevista com Leonardo Boff (Documentário). 2013. Duração 4'26" Disponível em: <<http://bit.ly/1jpl5QF>>. Acesso em: 24 set. 2015.

³⁷⁹ Cf. ELIADE, 2002, p. 16.

³⁸⁰ Cf. FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. *O tema gerador no currículo de Educação Religiosa: o senso do simbólico*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 13.

³⁸¹ Cf. DEWEY, John *apud* FIGUEIREDO, 2000, p. 14.

³⁸² Cf. FIGUEIREDO, 2000, p. 14.

Religioso é fazer-se instrumento didático para a educação desse *senso do simbólico*.³⁸³ A pesquisadora da área, Figueiredo explica:

O estudo do simbolismo e do universo mitológico [pelo Ensino Religioso] possibilitam o conhecimento do próprio ser humano enquanto ser existencial e místico, imanente e transcendente, ser-aqui-agora em busca de suas razões últimas. É através dessa realidade que toma consciência cada vez maior do seu ser-no-mundo, do ser-na-história, pois, ao invés de perder-se na animalidade, reencontra-se consigo mesmo como ser-pessoa, subjetiva, sujeito do próprio desenvolvimento; encontra-se com o outro e com o mundo, que para ela vai se tornando mais rico de significado. Reconhece-se como alguém, em contínua relação com os demais, num mundo concreto onde realiza experiências de comunhão e busca a razão primeira e última da vida.³⁸⁴

A educadora ainda homologa boa parte do que foi falado até aqui, quando admite que a pessoa conhecedora de seus limites utiliza-se de imagens justamente para captar o que não consegue explicar por conceitos.³⁸⁵

O projeto de uma educação integral e humanizada alcançará êxito somente ao permitir a instrução do âmbito simbólico da vida. Para que as potencialidades do educando sejam desenvolvidas em seu conjunto, o que implica educar a sensibilidade religiosa para a realização pessoal, é bom que se favoreça o *senso do simbólico*.³⁸⁶ Lewis em todo o momento pareceu preocupado com isso, e como visto, não permaneceu sozinho. Seus indicativos encontram respaldo e eco na inquietação em como consolidar metodologicamente o Ensino Religioso.

³⁸³ Cf. FIGUEIREDO, 2000, p. 15.

³⁸⁴ FIGUEIREDO, 2000, p. 51.

³⁸⁵ Cf. FIGUEIREDO, 2000, p. 54.

³⁸⁶ Cf. FIGUEIREDO, 2000, p. 77.

CONCLUSÃO

Seria muita pretensão afirmar que um tema dessa magnitude está esgotado por este trabalho. Sobretudo no meio acadêmico, nunca é tão simples (se for possível) anunciar uma conclusão, pois que as pesquisas estão aí para serem ampliadas, discutidas, ou até mesmo negadas. Posto isso, mostra-se mais confortável dizer que se chega ao término de uma investigação inicial. Seguem algumas considerações e conclusões parciais do que se intentou construir.

O trabalho esforçou-se em todo o seu processo de confecção por corresponder às requisições do Programa de Mestrado Profissional da Faculdade Unida de Vitória/ES. Naturalmente uma pesquisa desse nível acadêmico tem seus limites, o que não impede que apresente resultados relevantes, verificáveis e passíveis de socialização. Foi o que se pretendeu com a argumentação erigida. Escrever sobre o tema foi desafiador por dois fatores: primeiro, por não haver material de referência que tratasse diretamente do assunto; e segundo, pela necessidade de culminância para alguma aplicação profissionalizada.

A questão motriz baseava-se no fato de o fenômeno religioso, em última instância, ser inexprimível. Buscou-se uma saída para que o Ensino Religioso escolar pudesse comunicar essa característica, a qual reflete aquilo que a experiência religiosa tem de mais essencial. Igual cuidado foi dispensado para o caso de o Ensino Religioso ser um componente curricular, e por consequência, estar orientado tradicionalmente para comunicar seus conteúdos por meio do texto dissertativo.

A entrada da produção intelectual de Lewis, particularmente a de gênero *fantasia*, serviu em regime especial no atendimento a essas demandas. Argumentou-se que Lewis propôs modos de enquadrar o cerne da experiência religiosa, sem que se precisasse atacá-lo de frente. Os dois primeiros capítulos quiseram, portanto: (a) sugerir o potencial heurístico da obra do autor e sua relevância para o campo religioso; e (b) respaldar seu pensamento vinculando-o ao estado atual da *teoria do conhecimento* e da epistemologia das Ciências das Religiões (sabendo que este campo de estudo tem fundamentado o Ensino Religioso na atualidade). A partir de então se procurou um caminho que pudesse

inserir Lewis, e ao mesmo tempo, resguardar a objetividade científica demandada pelos *componentes curriculares*.

Sobre o primeiro ponto, reconheceu-se que Lewis foi prolífico como ensaísta religioso, como crítico literário e como escritor de *fantasia*. Lideranças religiosas, professores universitários, teóricos da literatura, representam uma grande parcela de interessados que trataram o autor irlandês como profissional de elevada fecundidade. Uma nota especial vai para a faceta escritora de Lewis. Ela o tornou mundialmente conhecido, através das *Crônicas de Nárnia* e o leão Aslam. Sobre o segundo ponto, sancionou-se que, de fato, existe um discurso científico-religioso *lewisiano*, e ele acontece no desdobramento dos conceitos *suposições* e *numinoso*. Em última análise, eles que permitiram a aproximação entre Lewis e as Ciências das Religiões (Ensino Religioso).

O esquema *suposições* ajudou a definir que a *literatura fantástica* é de muita valia para que a filosofia cumpra o seu papel, o de ponderar as possibilidades adjacentes e subjacentes que emolduram a realidade que conhecemos. Um pensamento realmente crítico é aquele de repertório largo, que joga o jogo das possibilidades e impossibilidades enriquecendo assim o número de desenlaces para um mesmo caso. Já a noção de *numinoso* justificou o direcionamento de *suposições*. O uso que Lewis fez daquele termo indicou a certeza que possuía acerca dos limites da linguagem. *Supor*, no caso, consistiu em um tratamento literário-filosófico imputado a uma experiência que não podia ser expressa conceitualmente. Por isso a *fantasia* despontou como meio de delinear aquilo que é inabarcável.

Do ponto de vista epistemológico, estando o Ensino Religioso sujeito às Ciências das Religiões, e sendo a terminologia *numinoso* significativa a elas, logo se desconfiou que o tratamento *lewisiano* pudesse contribuir com a prática pedagógica desta disciplina. Contudo, interessava ainda saber onde essas ideias se encaixavam dentro do complexo de um componente curricular. Entendeu-se que todas as informações levantadas só teriam cabimento numa proposta peculiar de ensino do religioso, que não negligenciasse o *mistério* e a *transcendência*. Em decorrência contou-se com o auxílio de Teixeira, Betto, Pondé, entre outros, na proposição de um Ensino Religioso sem medo de abordar o *invisível*; e depois de Alves, na justificativa filosófico-pedagógica das abordagens *mitopoéticas* de Lewis.

Toda essa articulação assentou na conclusão de que a abordagem do trabalho está referendada por um grupo suficiente de pesquisadores da educação, desde o fortalecimento da imaginação à promoção de uma sensibilidade provocada pela estética. Admitiu-se que a *fantasia* pode conduzir maneiras eficientes de se aprender. Entretanto, essas conclusões ainda eram amplas, e isso alimentava a expectativa de ver o esquema de Lewis integrado a uma proposta concreta de metodologia do Ensino Religioso, motivo este que consentiu a sugestão de três propostas metodológicas que demonstravam afinidade com o autor irlandês: (a) a proposta da moralidade; (b) a proposta do *encantamento*; e (c) a proposta do *senso do simbólico*.

A respeito da proposta da moralidade: as diretrizes oficiais do Ensino Religioso no país, em certa medida, obrigam este componente curricular a estabelecer princípios éticos fundamentais. Existe até mesmo um eixo específico para realizar essa atribuição, chamado *Ethos*. A colaboração do literato se deu precisamente na tendência de sua obra em expor temas relativos, como *virtude*. Alguns de seus comentaristas foram trazidos à baila e ajudaram a arrematar que a *fantasia* tem o poder de tornar mais nítida a diferença entre comportamentos recomendáveis e comportamentos não-recomendáveis. A literatura além de cumprir a função de problematizar as situações da vida, sustentou-se como plataforma privilegiada para o treinamento das escolhas morais, pois faz isso virtualmente.

A respeito da proposta do *encantamento*: pretendeu-se expor que a *fantasia* dispõe de recursos para livrar a experiência de *ser-no-mundo* da banalidade, bem como de afirmar a reverência pela vida em todas as instâncias. O *encantamento* como processo de ensino-aprendizagem esteve respaldado desde as bases do pensamento ocidental, e encontrou ressonância nos estudos em religião, como caminho legítimo para a aquisição do conhecimento. Também Alves, com a promoção do “novo tipo de professor” salientou o caráter imprescindível do *encanto*, do *espanto*, da *admiração*, da curiosidade. Lewis era taxativo: a *fantasia* quer perturbar e excitar ao que está eventualmente além do alcance.

A respeito da proposta de *senso do simbólico*: o símbolo é uma linguagem em comum entre religião e *fantasia*. É esta linguagem que dá condições de se atualizar o *sagrado*, e de contornar o *numinoso*. Ela surge de nossa experiência com o mundo primário, mas dilata-se ao ponto de dirigir-se ao que não podemos compreender conceitualmente, isso no sentido psicológico (de autoconhecimento),

ou no sentido *transcendente*. Pode-se concluir que Lewis foi atípico na colaboração entre símbolo e estética literária. Eliade havia apontado essa possibilidade. Parece que o escritor a realizou. Viu-se que o atino desse *senso* reverbera graves implicações na tarefa do Ensino Religioso enquanto saber humanizador e respeitador da integralidade humana (razão e emoção).

O que esteve claro foi que os pressupostos *lewisianos* a respeito da qualidade metodológica da *fantasia*, como ferramenta literário-pedagógica, puderam somar-se a esforços semelhantes. Com efeito, ela possui bastante capacidade para orientar uma prática pedagógica genuína na área de Ensino Religioso, de maneira técnica e laica, mas principalmente, para dar um exame adequado ao aspecto *transcendente* da religião.

Este estudo limitou-se, propositalmente, ao plano da pesquisa bibliográfica. O uso quase que exclusivamente teológico da obra de Lewis pelos seus comentadores foi uma limitação à ser enfrentada. Apesar disso, avalia-se que o trabalho realizado permitiu apreciar melhor o potencial de diálogo existente entre *literatura fantástica* e academia. Futuras investigações poderiam incidir melhor nas possibilidades de culminância pedagógica dos assuntos ventilados aqui. Possivelmente a principal marca desse empreendimento ainda se verá nas diferentes maneiras de torná-lo eficiente, na ponta do processo, no chão de sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. 3. ed. São Paulo: ARS Poética, 1994.
- _____. *Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação*. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2006.
- _____. *Filosofia da ciência: introdução ao jogo e suas regras*. São Paulo: Loyola, 2000.
- _____. *O enigma da religião*. Campinas: Papyrus, 1984.
- _____. *O que é religião?* 9. ed. São Paulo: Loyola, 2008.
- _____. *Rubem Alves: o papel do professor*. Revista Digital: personagens. Brasil.gov.br, 2011. Duração 3'20". Disponível em: <<http://bit.ly/1YyDsnb>>. Acesso em: 24 set. 2015.
- ANACKER, Gayne J. *Nárnia e a imaginação moral*. In: BASHRAM, Gregory; WALL, Jerry L (Ed.). *As crônicas de Nárnia e a Filosofia: o Leão, a Feiticeira e a visão do mundo*. São Paulo: Madras, 2006, p. 133-143.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da educação*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- BELL, James Stuart; DAWSON, Anthony P. *A Biblioteca de C. S. Lewis: seleção de autores que influenciaram sua jornada espiritual*. São Paulo: Mundo Cristão, 2006.
- BETTO, Frei. *Cotidiano & mistério*. São Paulo: Olho d' Água, 1996.
- BÍBLIA DE ESTUDO NVI. São Paulo: Vida, 2003.
- BOFF, Leonardo. *Eu Maior: entrevista com Leonardo Boff (Documentário)*. 2013. Duração 4'26" Disponível em: <<http://bit.ly/1jpl5QF>>. Acesso em: 24 set. 2015.
- BRASIL (Ministério da Educação). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- _____. Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998. Disponível em: <<http://bit.ly/1VXSHIC>> Acesso em: 12 ago. 2015.
- BUBER, Martin. *Eu e Tu*. 8. ed. São Paulo: Centauro, 2001.
- CHERKASOVA, Evgenia V. *A filosofia como narrativa colateral*. In: CAREL, Havi; GAMEZ, David. (Orgs.) *Filosofia contemporânea em ação*. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 187-193.
- CHESTERTON, G. K. *Ortodoxia*. São Paulo: Mundo Cristão, 2008.

COLBERT, David. *The Magical Worlds of Narnia: The Symbols, Myths, and Fascinating Facts Behind the Chronicles*. New York: Berkley Books, 2005.

CONGRESSO INTERNACIONAL SOTER. 28. *GT's aprovados*. 2015. Belo Horizonte. Disponível em: <<http://bit.ly/1GNklf7>>. Acesso em: 18 out. 2015.

CORTELLA, Mario Sérgio. Educação, Ensino Religioso e Formação docente. In: SENA, Luzia (Org.). *Ensino Religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 11-20.

CROATTO, José Severino. *As linguagens da experiência religiosa: uma introdução à fenomenologia da religião*. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

CRUZ, Therezinha M. L. da. *Didática de ensino religioso: nas estradas da vida: um caminho a ser feito*. São Paulo: FTD, 1997.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura infantil: teoria e prática*. 11. ed. São Paulo: Ática, 1991.

D'ARAÚJO FILHO, Caio Fábio. *Autores que mais me influenciaram*. 2003. Disponível em: <<http://bit.ly/1NNcMwS>>. Acesso em: 09 mar. 2014.

_____. *O Leão, a Feiticeira e o Guarda-Roupa de Lewis*. 2005. Disponível em: <<http://bit.ly/1VWVfkV>>. Acesso em: 09 mar. 2014.

_____. *Por que os evangélicos não gostam de arte e cultura?* 2003b. Disponível em: <<http://bit.ly/1MutZFO>>. Acesso em: 09 mar. 2014.

_____. *Sem barganhas com Deus*. São Paulo: Fonte Editorial, 2005b.

DA SILVA, Delmo Mattos. *Mito e filosofia: continuidade ou ruptura?* 30 de Julho de 2005. Disponível em: <<http://bit.ly/1GbqqHz>>. Acesso em: 23 set. 2015.

DOWNING, David. *C. S. Lewis Among the Postmodernists*. 1998. Disponível em: <<http://bit.ly/1Jb6Y2>>. Acesso em: 02 mar. 2014.

_____. *C. S. Lewis: o mais relutante dos convertidos*. São Paulo: Vida, 2006.

DURIEZ, Colin. *Manual Prático de Nárnia*. Osasco: Novo Século, 2005.

ELIADE, Mircea. *Imagens e símbolos: ensaio sobre o simbolismo mágico-religioso*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. *O sagrado e o profano: a essência das religiões*. [Coleção vida e cultura nº 62]. Trad. Rogério Fernandes. Lisboa: Livros do Brasil, [s. d.].

_____. Os Mitos e os Contos de Fadas. In: ELIADE, Mircea. *Mito e realidade*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011, p. 167-175.

ENSINO Religioso. In: ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria da Educação (Currículo Básico Escola Estadual). Vitória: SEDU, 2009.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. *O tema gerador no currículo de Educação Religiosa: o senso do simbólico*. Petrópolis: Vozes, 2000.

FORD, Paul. *Pocket Companion to Narnia: A Guide to the Magical World of C. S. Lewis*. San Francisco: HarperCollins, 2005.

FRAAS, Hans-Jürgen. *A religiosidade humana: compêndio de psicologia da religião*. 2. ed. São Leopoldo: Sinodal, 2007.

FUNDAÇÃO CAPES. Ministério da Educação. *Mestrado Profissional: o que é?* 2014. Disponível em: <<http://bit.ly/1FVUYuN>>. Acesso em: 19 out. 2015.

GARCÍA BAZÁN, Francisco. *Aspectos incommuns do sagrado*. São Paulo: Paulus, 2002.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *O que é filosofia?* Em menos de 3 mil palavras. 2008. Disponível em: <<http://bit.ly/1P29vtR>>. Acesso em: 30 out. 2015.

GÓES, Lúcia Pimentel. *Introdução à literatura infantil e juvenil*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1991.

GOUVÊA, Ricardo Quadros. *Os 12 livros de 2013 que os cristãos devem ler*. 2013. Disponível em: <<http://bit.ly/1Mlzwwp>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

_____. *Quarenta livros que fizeram a cabeça dos evangélicos brasileiros nos últimos quarenta anos*. 2008. Disponível em: <<http://bit.ly/1NgrN7i>>. Acesso em: 09 mar. 2014.

_____. Um convite para ler C. S. Lewis. In: GREGGERSEN, Gabriele. (Org.). *O Evangelho de Nárnia: ensaios para decifrar C. S. Lewis*. São Paulo: Vida Nova, 2006, p. 11-21.

GREGGERSEN, Gabriele. *50 anos sem C. S. Lewis*. 2013. Disponível em: <<http://bit.ly/1RN9vfJ>>. Acesso em: 15 out. 2014.

_____. *A Antropologia Filosófica de C. S. Lewis*. São Paulo: Mackenzie, 2001.

_____. *A magia das Crônicas de Nárnia: o Leão, a Feiticeira e o Guarda-roupa: uma abordagem para pais e educadores*. Rio de Janeiro: GW, 2005.

_____. *O que Chesterton, Lewis e Rubem Alves tinham em comum?* 2014. Disponível em: <<http://bit.ly/1MKhUQQ>>. Acesso em: 06 ago. 2015.

_____. O sentido dos contos de fada. In: GREGGERSEN, Gabriele. (Org.). *O Evangelho de Nárnia: ensaios para decifrar C.S. Lewis*. São Paulo: Vida Nova, 2006, p. 49-80.

_____. *Pedagogia cristã na obra de C. S. Lewis*. São Paulo: Vida, 2006b.

HAIDT, Regina Célia Cazaux. *Curso de didática geral*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

HAMBLET, Wendy C. Animais, heróis e monstros: configurando o imaginário moral. In: BASHRAM, Gregory; WALL, Jerry L (Eds.). *As crônicas de Nárnia e a Filosofia: o Leão, a Feiticeira e a visão do mundo*. São Paulo: Madras, 2006, p. 145-154.

HECK, Joel D. *Irrigating Deserts: C. S. Lewis on Education*. 2010. Disponível em: <<http://bit.ly/1W1j0O0>>. Acesso em: 19 out. 2015.

HENDERSON, Joseph L. Os mitos antigos e o homem moderno. In: JUNG, Carl Gustav (Org.). *O homem e seus símbolos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p. 133-205.

IGLÉSIAS, Maura. O que é filosofia e para que serve. In: REZENDE, Antônio (Org.) *Curso de filosofia: para professores e alunos dos cursos de ensino médio e de graduação*. 15. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010, p. 11-17.

JUNG, Carl Gustav. *Os arquétipos e o inconsciente coletivo*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

JUNQUEIRA, Sergio Azevedo; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira; HOLANDA, Ângela Maria Ribeiro. *Ensino Religioso: aspecto legal e curricular*. São Paulo: Paulinas, 2007.

KALUPNIEK, Andreiev. A Lei Moral e a educação. In: GREGGERSEN, Gabriele. (Org.). *O Evangelho de Nárnia: ensaios para decifrar C. S. Lewis*. São Paulo: Vida Nova, 2006, p. 81-89.

KIVITZ, Ed René. *Talmidim 357: C. S. Lewis*. Direção: Hugo Pessoa, 05'21". 2011. Disponível em: <<http://bit.ly/1QBIYCd>>. Acesso em: 09 mar. 2014.

_____. *Vivendo com propósitos*. São Paulo: Mundo Cristão, 2008.

KOHAN, Walter O. À guisa de apresentação: sobre universos, infinitos e filosofia. In: KOHAN, Walter O. (Org.). *Filosofia: caminhos para o seu ensino*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008, p. 7-15.

LAWSON, Hilary. A filosofia como dizer o indizível. In: CAREL, Havi; GAMEZ, David. (Orgs.) *Filosofia contemporânea em ação*. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 246-260.

LEWIS, C. S. *A abolição do homem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *A anatomia de uma dor: um luto em observação*. São Paulo: Vida, 2011.

_____. *A imagem descartada: para compreender a visão medieval do mundo*. São Paulo: É Realizações, 2015.

_____. A veces los cuentos de hadas dicen mejor lo que hay que decir. In: HOOPER, Walter (Ed.). *De este y otros mundos: ensayos sobre literatura fantástica*. Barcelona: Alba Editorial, 2004, p. 81-85.

_____. *Cartas de um Diabo a seu Aprendiz*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011b.

_____. *Cristianismo puro e simples*. São Paulo: Martins Fontes, 2005b.

_____. El señor de los anillos de Tolkien. In: HOOPER, Walter (Ed.). *De este y otros mundos: ensayos sobre literatura fantástica*. Barcelona: Alba Editorial, 2004, p. 127-136.

_____. *Milagres*. São Paulo: Vida, 2006.

_____. *O Grande Abismo*. São Paulo: Vida, 2006c.

_____. *O peso de glória*. São Paulo: Vida, 2008.

_____. *O Problema do Sofrimento*. São Paulo: Vida, 2006b.

_____. *Os quatro Amores*. São Paulo: Martins Fontes, 2005c.

_____. Sobre la crítica. In: HOOPER, Walter (Ed.). *De este y otros mundos: ensayos sobre literatura fantástica*. Barcelona: Alba Editorial, 2004, p. 190-192.

_____. *Surpreendido pela Alegria*. 3. ed. São Paulo: Mundo Cristão, 2000.

_____. Todo comenzó con una imagen. In: HOOPER, Walter (Ed.). *De este y otros mundos: ensayos sobre literatura fantástica*. Barcelona: Alba Editorial, 2004, p. 91-92.

_____. Tres formas de escribir para niños. In: HOOPER, Walter (Ed.). *De este y otros mundos: ensayos sobre literatura fantástica*. Barcelona: Alba Editorial, 2004, p. 63-79.

_____. *Um Experimento na Crítica Literária*. São Paulo: Unesp, 2009.

MAGALHÃES FILHO, Glauco Barreira. *O Imaginário em As Crônicas de Nárnia*. São Paulo: Mundo Cristão, 2005.

MCGRATH, Alister. *A vida de C.S. Lewis: do ateísmo às terras de Nárnia*. São Paulo: Mundo Cristão, 2013.

_____. *Conversando com C. S. Lewis*. São Paulo: Planeta, 2014.

NICHOLI JR., Armand M. *Deus em Questão: C. S. Lewis e Freud debatem Deus, amor, sexo e o sentido da vida*. Viçosa: Ultimato, 2005.

NUMINOSO. In: ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

OLENIKI, Marilac Loraine R.; DALGEGAN, Viviane Mayer. *Encantar: uma prática pedagógica no ensino religioso*. Petrópolis: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, Lilian Blanck de [et al]. *Ensino religioso: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2007.

OTTO, Rudolf. *O Sagrado: um estudo do elemento não-racional na ideia com o divino e sua relação com o racional*. São Bernardo do Campo: Imprensa Metodista, 1985.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (1ª A 4ª SÉRIE). Ética (Volume 08.2). Brasília: MEC/SEF, 1997.

PASSOS, João Décio. Ensino Religioso: mediações epistemológicas e finalidades pedagógicas. In: SENA, Luzia (Org.). *Ensino Religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 21-45.

PERISSÉ, Gabriel. *Filosofia, ética e literatura: uma proposta pedagógica*. Barueri: Manole, 2004.

PINEDA R., Diego Antônio. Literatura e educação filosófica. In: KOHAN, Walter O. (Org.). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 71-96.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Casa Civil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://bit.ly/1rTiGTn>> Acesso em: 12 ago. 2015.

_____. Casa Civil. Lei nº 9.475, de 22 de Julho de 1997. Disponível em: <<http://bit.ly/1jJb6Y2>> Acesso em: 12 ago. 2015.

RAYS, Oswaldo Alonso. A questão da metodologia do ensino na didática escolar. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Coord.). *Repensando a didática*. 17. ed. Campinas: Papirus, 2001, p. 83-95.

ROSA, Merval. *Psicologia da religião*. 2. ed. Rio de Janeiro: JUERP, 1979.

SHEDD, Russel. Prefácio dos editores. In: LEWIS, C. S. *Peso de Glória*. 2. ed. São Paulo: Vida Nova, 1993, p. 7-8.

SOARES, Afonso. *O poder teológico da literatura*. 2008. Revista do Instituto Humanitas Unisinos (online), São Leopoldo, nº 251, ano VIII, 17 de março de 2008. Entrevista concedida à Graziela Wolfart. Disponível em: <<http://bit.ly/1XyA0GN>>. Acesso em: 05 ago. 2015.

STRECK, Danilo. *Correntes pedagógicas: uma abordagem interdisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 2005.

SUZUKI, Shin Oliva. *C. S. Lewis une o fantástico com fé cristã*. 2010. Disponível em: <<http://bit.ly/1NiUeBl>>. Acesso em: 18 out. 2015.

TEIXEIRA, Faustino. Ciências da Religião e “ensino religioso”. In: SENA, Luzia (Org.). *Ensino Religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 63-77.

TOLKIEN, J. R. R. *Sobre Histórias de Fadas*. 2. ed. São Paulo: Conrad, 2010.

VEITH, Gene Edward. *A alma de O Leão, a Feiticeira e o Guarda-Roupa*. Rio de Janeiro: Habacuc, 2006.

VON FRANZ, Marie-Louise. *A individuação nos contos de fada*. São Paulo: Paulinas, 1984.

_____. O processo de individuação. In: JUNG, Carl Gustav (Org.). *O homem e seus símbolos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p. 207-307.

YANCEY, Philip. *Alma sobrevivente: sou cristão, apesar da Igreja*. São Paulo: Mundo Cristão, 2008.

_____. *Found in Space: How C. S. Lewis has shaped my faith and writing*. 2008b. Disponível em: <<http://bit.ly/1LxBA9O>>. Acesso em: 09 mar. 2014.

