

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA E MUSEOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA

ALANA JULYELLEN SÁ LEITÃO BRAGA DE SOUZA

**“Tia, o que é religião?”:**

Religião, moral e corpo entre crianças na cidade mais evangélica do Brasil

Recife

2016

ALANA JULYELLEN SÁ LEITÃO BRAGA DE SOUZA

**“TIA, O QUE É RELIGIÃO?”:**

Religião, moral e corpo entre crianças na cidade mais evangélica do Brasil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Antropologia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Roberta Bivar Carneiro Campos

Recife

2016

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Maria Janeide Pereira da Silva, CRB4-1262

S729t Souza, Alana Julyellen Sá Leitão Braga de.  
“Tia, o que é religião?” : Religião, moral e corpo entre crianças na cidade mais evangélica do Brasil / Alana Julyellen Sá Leitão Braga de Souza. – 2016.

119 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora : Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Roberta Bivar Carneiro Campos.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.  
Programa de Pós-graduação em Antropologia, 2016.  
Inclui referências e anexos.

1. Antropologia. 2. Religião. 3. Cristianismo. 4. Crianças cristãs. 5. Moral. 6. Corpo. 7. Educação. 8. Espaços públicos. I. Campos, Roberta Bivar Carneiro (Orientadora). II Título.

301 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2017-192)

ALANA JULYELLEN SÁ LEITÃO BRAGA DE SOUZA

**“TIA, O QUE É RELIGIÃO?”:**

Religião, moral e corpo entre crianças na cidade mais evangélica do Brasil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Antropologia.

Aprovada em: 16 / 08 / 2016

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Roberta Bivar Carneiro Campos (Orientadora) (PPGA/UFPE)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Marion Teodósio Quadros (PPGA/UFPE)

---

Prof. Dr. Eduardo Dullo (PPGAS/UFRGS)

À minha orientadora, por ter me guiado e me formado em todos esses anos e pela relação de cumplicidade e dedicação que estabelecemos.

Aos professores que aceitaram participar da banca - como titular ou suplente -, Eduardo Dullo, Marion Quadros, Mísia Reesink e Giovani Gonçalves. Sinto-me honrada.

Ao CNPq pela bolsa de mestrado que possibilitou a realização dessa pesquisa.

Ao PPGA-UFPE, especialmente Ademilda, Karla e Mísia, por toda a sua ajuda

Aos colegas e amigos Arlindo Souza, Cleonardo Mauricio Jr e Pedro Germano por sua disponibilidade de discutir e aconselhar.

À Universidade Federal de Pernambuco.

Ao OCRE, Observatório de Cultura, Religiosidade e Emoções.

Àqueles que compõem a Escola Municipal José Francisco Barros e a Assembleia de Deus Abreu e Lima por me receberam e possibilitaram a efetivação dessa pesquisa.

Aos meus pais, Alécio e Janine, e a minha irmã, Amanda, por terem estado presentes e lidado com todas as emoções causadas não só pela dissertação, mas por todo o meu processo de formação.

À minha família, àqueles que sempre se entusiasmaram e apoiaram das mais diversas formas minha formação e esta pesquisa. Especialmente às minhas avós Lenira e Eglantine por demonstrarem orgulho de cada um dos meus pequenos êxitos.

À Sandro J., Silvania e Guilherme que, como uma segunda família nesses anos, também tiveram que lidar com todas as emoções do meu processo de formação e o fizeram com graça e carinho.

À Arlindo, Guilherme, Breno e Verônica, por suas ajudas técnicas em diferentes momentos, meu muito obrigada!

Às amigas Clarisse Pereira, Danielle Oliveira e Hellyayne Santiago por se orgulharem tanto das minhas escolhas e conquistas.

À Sandro, por sua paciência e carinho, por ser um dos maiores entusiastas desta pesquisa e por sempre me dizer que a próxima será ainda melhor.

“O amor de Deus é colorido, é colorido, é colorido...”

(Mara Maravilha)

## Resumo

Esta pesquisa investigou como crianças vivenciam sua religiosidade e negociam suas crenças, valores e práticas. As crianças estudadas eram estudantes do 3º ano do ensino fundamental (entre 8 e 9 anos) de uma escola pública de Abreu e Lima, cidade onde 41% de sua população se declara evangélica. O universo empírico, no qual encontrei um grande número de meninas ligadas Assembleia de Deus entusiastas de suas práticas, me levou a investigar questões relativas a produção da feminilidade, associada à da religiosidade. Todas as questões analisadas aqui foram trazidas como importantes pelos próprios pesquisados. Eles pareciam tentar articular a pergunta que Lambeerk (2015) define como a primeira para pensar ética “como viver? ”. Ou nos termos dos próprios pesquisados “*se eu mentir a vida toda e pedir perdão no fim eu vou ser salvo?*”. Assim o leitor encontrará os sujeitos dessa pesquisa representados diante de uma escolha sobre o que é moralmente certo e tentando responder a essas perguntas.

Palavras-chave: Cristianismo. Criança. Moral. Corpo. Educação. Espaço público.

## **Abstract**

This research investigates how children live their religiosity and negotiate beliefs, values and practices. Those children are from an elementary school (between 8 and 9 years old) in Abreú e Lima, city where 41% of population identifies themselves as evangelicals. The empiric university - where I find a great number of girls associated to de Assembly of God who are enthusiastic of their practices – guided me to investigate about the production of femininity, associated to the religiosity. The questions analyzed here were brought as important by the own researched. They seem try to ask what Lambeerck (2015) defines as the first question to think ethics “how to live?” Alternatively, in their own terms “*If I lie during my whole life e ask for forgiveness in the end I will be saved?*” Thereby, the reader will find this research subject facing the choice about what is morally correct and trying to answer those questions.

Key words: Christianity. Children. Moral. Body. Education. Public space.

## Sumário

<b>1. INTRODUÇÕES</b> .....	9
1.1 APRESENTANDO O TRABALHO.....	9
1.2 A CIDADE.....	12
1.3 A ESCOLA .....	16
1.4 OS PROFESSORES .....	18
1.5 AS CRIANÇAS.....	18
1.6 METODOLOGIA .....	23
1.7 O MEU LUGAR NO CAMPO .....	26
1.8 A SEGUIR .....	32
<b>2. ENTRE CRIANÇAS E SEUS CONCEITOS</b> .....	34
2.1 “ISSO NÃO AGRADA A DEUS NÃO” (OU POR QUE QUESTIONAR A CATEGORIA) .....	34
2.2 “A RELIGIÃO É MEU TUDO” (OU POR QUE NÃO ABANDONAR A CATEGORIA) .....	43
<b>3. “DEUS DEU COMPETÊNCIA A SECRETÁRIA PARA ADQUIRIR AS MÁQUINAS” OU RELIGIÃO E ESPAÇO PÚBLICO</b> .....	51
3.1 O QUE TEM SIDO PENSADO .....	52
3.2 O QUE (A REALIDADE DE UMA ESCOLA EM) ABREU E LIMA TEM A NOS DIZER.....	57
3.2.1 <b>Entre o cotidiano e o festivo, o secular e o religioso</b> .....	57
3.2.2 <b>Educação Cristã</b> .....	66
<b>4. A CONSTITUIÇÃO DO SELF E DA MORAL</b> .....	73
4.1 PRODUZINDO E EXPANDINDO CONVICÇÕES.....	73
4.2 O CORPO E AS NEGOCIAÇÕES DE SEUS USOS (OU SER MENINA E CRENTE) .	82
4.2.1. <b>Construindo e portando o corpo</b> .....	82
4.2.2. <b>Vestindo e negociando esse corpo</b> .....	92
<b>5. CONCLUSÕES</b> .....	100
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	104
<b>ANEXOS</b> .....	109

## 1. INTRODUÇÕES

*Eu vou contar pra todo mundo que Jesus é bom*

*Eu vou falar pra todo mundo que Jesus é bom*

*Vou espalhar pra todo mundo que Jesus é bom*

*Jesus é bom demais*

*(Jesus é bom, Cristina Mel)*

### 1.1 APRESENTANDO O TRABALHO

Sempre acreditei que Abreu e Lima era um interessante campo de pesquisa para quem estuda religião e costumava dizer isso a colegas os encorajando a escolher essa cidade para desenvolver suas observações. O grande número de evangélicos, a imponência do Templo Central da Assembleia de Deus (AD), as pequenas igrejas por toda a parte, o estilo arquitetônico da Igreja Matriz Católica, as ruínas de antigas Igrejas, a música gospel tocando nas lojas do comércio local para atrair clientes, a fama de cidade mais evangélica do país. Tudo isso parecia configurar um cenário que convidava ao exercício da imaginação sociológica. Contudo, apesar de sugerir e encorajar outros, demorei a pensar nesse campo como uma possibilidade para mim mesma e quando o fiz, essa decisão redefiniu essa pesquisa.

A ideia inicial do meu projeto de pesquisa era pensar o conflito travado por meninas pentecostais na escola para reivindicar o direito de demonstrar as características e restrições de suas escolhas religiosas. Em minha imaginação elas seriam grandes “ativistas conservadoras evangélicas” (Machado, 2013; Campos, Gusmão e Maurício Jr., 2015) e se negariam a participar de danças e atividades culturais que remetessem a outras religiões, como também demandariam adaptações do fardamento escolar às moderações de suas crenças. Eu queria entender se, como e por que o corpo entendido como feminino pentecostal gera incômodos em uma sociedade que se pensa muitas vezes secular mas possui uma identificação bastante católica (Burity, 2007). Afinal, o crescimento dos evangélicos no Brasil nos últimos anos poderia potencializar esses conflitos em diversos espaços públicos - segundo os dados colhidos pelo IBGE (Censo, 2010), a porcentagem dos que se declaram evangélicos saltou de 6,6% para

22,2% nos últimos 30 anos, mesmo com a diminuição na taxa de crescimento que foi mostrada no último Censo (2010).

Ao escolher uma escola pública municipal na cidade conhecida como a mais evangélica do país, minhas pretensões e objetivos foram remoldados pelo campo. As características e restrições que as meninas pudessem apresentar não causavam espanto aos outros membros da escola. Mesmo em uma das poucas vezes que uma professora me disse questionar “um preconceito dos alunos” que se negavam a uma atividade por serem “crentes”, ela usou sua autoridade como também “crente”<sup>1</sup> para dizer que eles estavam errados. Fora isso, alguns elementos católicos que apareceram em festividades não causaram alvoroço, ou foram ignorados, pela comunidade evangélica da escola.<sup>2</sup>

Como nos ensinou Evans–Pritchard (2005), apesar de todos poderem coletar dados, só um antropólogo treinado pode elaborar e fazer as perguntas importantes para o debate e agregar às respostas dadas pelos nativos a elas. Mas, do mesmo modo que é necessário saber procurar, aponta Pritchard (2005), também, é crucial saber perceber o que a sociedade aponta que deve se estudar nela. Seguindo esse conselho, eu pude chegar à compreensão de que o que mais se destacava naquela comunidade não era o conflito, mas, sim, a negociação.

Esta pesquisa investigou como crianças de uma escola pública da cidade conhecida como a mais evangélica do país vivenciam sua religiosidade e negociam suas crenças, valores e práticas. Seu universo são crianças do 3<sup>a</sup> ano do ensino fundamental (entre 8 e 9 anos) de uma escola pública de uma cidade onde 41% de sua população se declara evangélica. Também levei em consideração, em minhas análises, os adultos com os quais as crianças interagem. É importante destacar diante disso que - a partir de um contato mais intenso da pesquisadora com as meninas e também de uma maior expressão das mesmas sobre suas dúvidas e negociações dessas percepções, além da noção de religião - o processo de produção da noção de feminilidade associada a religiosidade também é pensado aqui. Dessa forma, se minha ideia inicial era investigar conflitos ligado a questões de gênero, o campo me conduziu para outro lado, que, também, não deixou de trazer dados para pensar como meninas se entendem como meninas a partir de suas práticas religiosas. Mas, isso não quer dizer que os meninos não apareçam no que tange aos processos de negociações das práticas e noções sobre a religiosidade.

---

<sup>1</sup>Esse caso é discutido no capítulo 3.

<sup>2</sup> Mais sobre essa discussão no capítulo 3.

Ao chegar à Escola Municipal José Francisco Barros, investiguei as relações entre os alunos e alunas, e dos mesmos com seus professores e professoras e com a direção da escola. Tal foi efetuado para compreender como as questões ligadas ao pertencimento religioso se desenvolvem no espaço escolar nos seus eventos e decisões oficiais – como o ensino confessional cristão desenvolvido no município – mas também como a religião é trazida pelos diferentes corpos que transitam nesse espaço cotidianamente

A escolha do ambiente escolar como campo de observação, ocorreu a partir do fato que diversas pesquisas têm apontado a escola como um espaço onde os alunos entram em contato com diversas percepções religiosas que as levam a questionar determinadas atitudes - como a participação nas festas juninas no caso dos não católicos - (Silva, 2011; Campos, 2009), e como campo de exigências morais específicas quanto ao comportamento de gênero (Perosa, 2006; Ribeiro, 2006). Minha investigação se comprometeu a entender as negociações, compreensões e performances efetuadas por eles no acionamento, ou não, de suas afiliações religiosas na escola.

A percepção da religião como elemento importante na constituição do espaço público aparece com grande relevância no trabalho de diversos antropólogos. Em “O Beliscão do Destino” Geertz (2001), ao nos trazer diversos exemplos de como a religião tem sido usada publicamente nos dias atuais nos deixa claro como a religião não se enfraqueceu como força social e não se mostra recolhida ao espaço privado. A construção dos sujeitos ocorre dentro de um espaço público e se mostra como um projeto político. No que tange, especificamente, à religião no espaço escolar, Giumbelli e Carneiro (2006), Roberta Campos (2011), Janayna Lui (2006) entre outros se debruçaram sobre esse campo. Uma conclusão que eles parecem compartilhar é como os atores trazem, inevitavelmente, suas crenças e pertencimentos para esse espaço. Assim, ele se torna um lugar de contato e negociação.

Se há uma perspectiva do senso comum que perpassa boa parte do mundo ocidental é de que a religião é fonte de violência, que religiosos são fanáticos seguindo um líder sem questionamentos e que mulheres dentro desse espaço são oprimidas (com discutem Casanova, 2010; Asad, 1993; Mahmood, 2009). Entretanto, os dados averiguados durante a pesquisa dizem o contrário. Não é que o grupo estudado nunca mostre intolerância e preconceito contra os que comungam de uma perspectiva diferente da dele. Mas, essas características não são mais expressivas do que as da comunidade de fora contra eles<sup>3</sup>. Ainda, mais importante foi perceber

---

<sup>3</sup> Uma série de pesquisas já apontaram o como grupos religiosos são percebidos por outros grupos religiosos ou pelos que se entendem como seculares (Casanova, 2010). No caso específico de Abreu e Lima os integrantes da Assembleia de Deus além do estereótipo nacional do pentecostal, mulheres de coque e vestido longo e homens de

que dentro de suas certezas, eles também negociam e encontram a melhor forma de utilizar os diversos valores éticos que encontram em seu contexto para a sua vida.

## 1.2 A CIDADE

Abreu e Lima está situada na Região Metropolitana do Recife no Estado de Pernambuco, Nordeste do Brasil, e, atualmente, quase 41% da população se identifica como evangélica, o que a torna conhecida como a mais evangélica do país. O povoamento da área onde se encontra o município de Abreu Lima data da segunda metade do século XIX. Situada à margem direita do rio Timbó, a sede do município está a apenas oito quilômetros da cidade de Igarassu e três da de Paulista. Em 1948, passou a adotar, legalmente, o nome Abreu e Lima, em homenagem a José Inácio de Abreu e Lima - político, escritor e jornalista pernambucano que lutou ao lado de Simon Bolívar, na Venezuela. A homenagem foi feita a partir do fato de que o General Abreu e Lima lutou e foi morto durante a Revolução Praieira em Pernambuco que teve sua primeira batalha em localidade onde hoje é o município. A cidade só se tornou independente do município vizinho, Paulista, em 1982 e a história da Assembleia de Deus – denominação com mais fiéis - na região começa muito antes disso, quando a região era apenas um distrito denominado Maricota.<sup>4</sup>



**Foto1: bustos General Abreu e Lima e Simon Bolívar na praça central da cidade.**

ternos, ambos com bíblia embaixo do braço e tentando converter a todos, também são referidos como “*só pensam em roupa*” [N. F, 9 anos], “*parece um desfile de moda*” [conversa entre adultos na praça]. O que todo o estereótipo parece construir é a percepção do “crente” como pouco inteligente, possuidor de uma crença falsa e incapaz de tomar decisões por conta própria. (Campos, Gusmão & Maurício Jr., 2015)

<sup>4</sup> <http://www.abreuelima.pe.gov.br/a-cidade/historia/>

<http://cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=260005&search=pernambuco|abreu-e-lima|infograficos:-historico>

A COMADALPE (Convenção Estadual de Ministros da Assembleia de Deus com Sede em Abreu e Lima) afirma oficialmente que o começo da AD em Abreu e Lima ocorre em 1928. Desde sua fundação o pastor que passou mais tempo liderando a Assembleia de Deus Abreu e Lima foi o pastor Isaac Martins, que teve papel importante na independência da cidade. Atualmente eles afirmam possuir 200.000 membros em diferentes cidades, sendo mais de 23.000 deles de Abreu e Lima – o que inclui a maioria dos alunos do estudo realizado e suas famílias.<sup>5</sup>



**Foto 2: estátua em homenagem ao pastor Isaac Martins da Assembleia de Deus Abreu e Lima**

Abreu e Lima possui algumas especificidades ligadas ao alto número de evangélicos da cidade. Atualmente, o prefeito do município é o pastor Marcos, que usou tal alcunha durante sua campanha política. Além dos bustos do General Abreu e Lima e do Simon Bolívar, a outra estátua encontrada na cidade que homenageia uma personalidade é a do Pastor Isaac Martins (ver foto acima), mostrando a importância desse na história da cidade. Os maiores prédios da cidade são a Igreja Matriz Católica (ver imagem abaixo) e o Templo Central da Assembleia de Deus (ver imagem abaixo) – que estão apenas a 500 metros de distância um do outro. Abreu e Lima também é uma das cidades do país que tem como feriado o dia da consciência evangélica em 31 de Outubro (data de grande importância para a Reforma por ser o dia da publicação das 95 teses de Lutero), que é comemorado com cultos e shows de artistas evangélicos na praça de eventos. Outro ponto que será discutido mais a frente é que o município é um dos que possui acordo com a Sociedade Bíblica do Brasil (entidade cristã no Brasil que promove a divulgação

---

<sup>5</sup> <http://www.comadalpe.org/>

da Bíblia) para o fornecimento de material didático para as aulas de Religião das escolas públicas municipais.



**Foto 3: Igreja Matriz Católica**



**Foto 4: Templo Central Assembleia de Deus Abreu e Lima**

Se os dados do Censo (2010) apontam que 41% da população se declara evangélica nessa cidade, para além da expressão numérica o título de “cidade mais evangélica do país” foi recebida através dos burburinhos nas ruas e nos blogs e reportagens ligados a instituições evangélicas e leigas que se referem à cidade como tal<sup>6</sup>. Porém, esse não é o único fato que levou a cidade a se tornar notícia em seus arredores e mesmo a ser veiculada em jornais de expressão nacional.

Em 2014, Abreu e Lima e boa parte dos seus moradores foram notícia de grande expressão nacional nos dias nos quais a Polícia Militar do estado de Pernambuco entrou em greve. Após o estabelecimento da greve pelos policiais, uma onda de saques, que começou a um caminhão dos correios e se estendeu a lojas de eletrônicos, supermercados, entre outros, se espalhou por toda cidade, do centro aos bairros vizinhos. As notícias sobre o acontecido pontuam que entre os participantes estavam “donas de casa, idosos e crianças”<sup>7</sup> sem nenhuma

<sup>6</sup> Visto em (entre outros): <http://www.s1noticias.com/a-cidade-dos-evangelicos.html#axzz4AImjIbtg>  
<http://portal6.com.br/2015/04/20/e-verdade-que-anapolis-e-a-cidade-mais-evangelica-do-brasil/>  
<http://noticias.gospelmais.com.br/cidade-pernambucana-e-conhecida-como-cidade-dos-evangelicos.html>

<sup>7</sup> Como em: <http://g1.globo.com/jornal-da-globo/noticia/2014/05/vandalos-saqueiam-lojas-de-abreu-e-lima-pe-durante-greve-de-policiais.html>  
<http://www1.folha.uol.com.br/poder/2014/05/1454823-em-abreu-e-lima-pe-policiais-furam-greve-para-prender-primeiro-suspeito.shtml>

ficha criminal.<sup>8</sup> Uma série de produtos foi posteriormente entregue a polícia, que anunciou que quem o fizesse não seria preso, e outros foram abandonados em diversos pontos da cidade

Mais, recentemente, a cidade, novamente, apareceu nos noticiários nacionais com manchetes que anunciam o caráter “incrível” de um acontecimento. Dessa vez, a notícia era sobre uma “maternidade que não fazia partos”<sup>9</sup>. O hospital maternidade municipal deixou de ter médicos suficientes para realizar os partos, após alguns deles pedirem saída da rede municipal que suspendeu a gratificação que até então era recebida por eles.<sup>10</sup> No dia-a-dia, também, não é por motivos mais lisonjeadores que a cidade aparece nos jornais. Ao abrigar um complexo penal que inclui a colônia penal feminina, o centro de observação criminológica e triagem e o Centro de atendimento socioeducativo, o nome da cidade aparece, diariamente, em notícias sobre a prisão e encaminhamento de infratores.<sup>11</sup> Mas, a violência urbana não chega à cidade apenas através dos acusados de crimes que são detidos no complexo. O tráfico de drogas, os homicídios e as operações policiais, também, são aspectos com os quais a população convive. Segundo o mapa da violência no Brasil, o município está entre os duzentos mais violentos do país com uma taxa 46,7 homicídios para cada cem mil habitantes<sup>12</sup>.

Essas notícias ajudam a entender o contexto de eventos que cercam a cidade e a vida das pessoas com as quais convivi durante a pesquisa. Mas, por outro lado, elas dizem pouco sobre os imponderáveis da vida cotidiana. Sobre como a cidade é entendida por seus moradores, trabalhadores e frequentadores. Por isso, apesar da necessidade de trazer esses aspectos para que o leitor tenha em mente o contexto no qual as crianças estão inseridas, é ainda mais importante deixar claro como esses eventos se relacionam com a sua vida. Assim, continuemos indo a um nível ainda mais micro nesse processo de introduzir o campo.

---

[http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/vida-urbana/2015/05/13/interna\\_vidaurbana,576383/um-ano-depois-abreu-e-lima-ainda-exorciza-o-trauma-da-greve-da-pm.shtml](http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/vida-urbana/2015/05/13/interna_vidaurbana,576383/um-ano-depois-abreu-e-lima-ainda-exorciza-o-trauma-da-greve-da-pm.shtml)

<sup>8</sup> O fato de que se tratavam de pessoas “comuns” também foi trazido por uma das informantes desta pesquisa. Ela afirmou que trabalhava em outra escola na época e que sabia entre os saqueadores estavam pais e alunos desta outra instituição.

<sup>9</sup> Como destacado pelo Bom dia Brasil, noticiário matutino da rede globo, no dia 17 de maio as 8h da manhã

<sup>10</sup><http://g1.globo.com/pernambuco/noticia/2016/05/maternidade-de-abreu-e-lima-deixa-de-fazer-partos-por-falta-de-medicos.html>

<sup>11</sup>Como em: <http://www.folhape.com.br/cotidiano/2016/4/sueco-e-preso-apos-perder-controle-do-carro-e-matar-uma-pessoa-0555.html>

<http://g1.globo.com/pernambuco/noticia/2015/11/termino-do-horario-de-visitas-causa-tumulto-no-cotel-em-abreu-e-lima.html>

<http://radiojornal.ne10.uol.com.br/noticia/2016/05/13/principio-de-tumulto-e-registrado-no-case-de-abreu-e-lima-46523>

<sup>12</sup>Dado retirado do mapa da violência: <http://www.mapadaviolencia.org.br/>

### 1.3 A ESCOLA



**Foto 5: Escola Municipal José Francisco Barros**

A pesquisa à qual este trabalho se refere foi realizada na Escola José Francisco Barros, da rede pública municipal de Abreu e Lima, localizada no centro desta cidade durante o ano escolar de 2015, e, por isso, os dados e números trazidos são referentes a ele. Esta escola funciona com turmas do ensino infantil, ensino fundamental I e educação de jovens e adultos e possui 587 alunos ao total. Entre estes estão 256 no turno da manhã, dividido entre Pré-escolar, Educação Infantil e 1º ao 5º do ensino fundamental I. À tarde essa divisão se repete e é somada a educação especial, com nove alunos, totalizando de 287 alunos. Já o turno da noite se limita ao EJA, Educação de Jovens e adultos, com 44 alunos. As menores turmas da escola tinham 18 alunos e eram do Pré-escolar e da Educação Infantil. Já a maior tinha 36 alunos e era do 5º ano.<sup>13</sup>

Em cada turma, uma única professora ou professor é responsável pelo ensino das diversas matérias. A Escola Professor José Francisco Barros é conhecida entre os moradores com uma escola de excelência entre as escolas municipais os levando a se referir a ela como “modelinho” (termo justificado por eles entenderem que seria uma escola modelo para as outras e o diminutivo por ela se limitar a alunos de fundamental I). Os livros e fardamento são disponibilizados pela prefeitura no início de cada ano letivo, mas não há uma política de uso

<sup>13</sup> Dados do Projeto Político Pedagógico fornecido pela direção da escola.

restrito ao fardamento e as crianças muitas vezes usam outras roupas. O ciclo festivo é de grande importância na escola que dedica diversos dias para comemoração de feriados e festas locais ou nacionais, adicionalmente, sendo uma escola que trabalha com educação inclusiva, também existe uma semana festiva para tratar do tema.

A estrutura física da Escola Professor José Francisco Barros é formada pelo térreo e mais dois andares. Nela encontramos dez salas de aula, três conjuntos de banheiros, sala de arte e dança, cozinha, refeitório, auditório, pátio, secretaria, sala da diretoria, sala dos professores, depósito e biblioteca. Na área frontal do térreo e com entrada independente da escola encontram-se o conjunto de salas que formam a Secretaria de Educação do Município. Entrando um pouco mais é possível ver um amplo salão usado como refeitório para a merenda das crianças e uma área com uma pequena horta. Atrás desse salão e com acesso a ele está a cozinha.

Ao passar pela lateral da cozinha se tem acesso a um conjunto de banheiros e após ele a Biblioteca. A entrada utilizada pelos alunos fica logo ao lado da usada pelos funcionários da Secretaria de Educação. Assim, ao ingressar por ela se tem acesso à esquerda ao mesmo pátio citado anteriormente, e a direita a uma ampla rampa que leva ao primeiro andar. Logo no fim desta encontramos o auditório da escola a direita e outro conjunto de banheiros a esquerda. Em seguida um longo corredor com salas de aula e ao fim dele o conjunto de salas que formam a secretaria da escola. Ao fim há uma escada que leva ao segundo andar que se restringe a um longo corredor com salas de aula.

As salas de aula, assim como o pátio e refeitório, possuem espaços amplas e bem ventilados. Já a secretaria, o auditório e a sala da psicóloga possuem ar condicionado. Todos esses espaços costumam estar limpos e organizados, apesar de algumas reclamações sobre como algumas vezes decorrente de alguma atividade extra um professor deixa a sala desorganizada para o professor do turno seguinte. O único espaço que parece não seguir a regra é o banheiro das crianças, onde a maioria dos boxes não tinha porta, e torneiras haviam sido arrancadas.

A sala da turma que acompanhei fica no meio do corredor do primeiro andar. Ela é larga, possui conjuntos com pequenas mesas e cadeiras amarelas e a frente dela um único conjunto similar, porém mais alto e na cor cinza para uso da professora. À frente, é possível ver o quadro e ao fundo há uma ampla janela e um bebedouro. Nas paredes laterais, se encontram o alfabeto e pinturas e desenhos decorativos da turma da Mônica, além de desenhos e atividades das crianças que ali estudam.

## 1.4 OS PROFESSORES

Os professores da escola, incluindo os que estão em sala de aula e os que trabalham na secretaria e direção, são 35. Dentro desse número apenas quatro são homens, o que significa que 88% do quadro é formado por mulheres. Todos se declaram cristãos – dezoito evangélicos, dezesseis católicos e um espírita. Esses números equivalem, em ordem, à 51%, 45%, 3% o que é bastante similar ao quadro do Censo (2010) que aponta que 41% da população como evangélica e 42% católica. Nem todos os professores moram em Abreu e Lima, apenas dezenove, 51% são residentes desta cidade. Os outros habitam cidades vizinhas, cinco em Recife, outros cinco em Igarassu, quatro em Olinda e quatro em Paulista. Assim o que pode ser concluído desses dados é que os professores da Escola Municipal José Francisco Barros são em sua maioria mulheres, cristãos e residentes da região metropolitana.

## 1.5 AS CRIANÇAS

A turma que foi observada é uma turma do 3º ano (antiga 2º série) que possuía 30 alunos matriculados, oficialmente, no início do ano – a frequência média após desistências e transferências ficou em 24 alunos. Estas crianças têm entre 8 e 9 anos. O recorte escolhido foi feito desse modo primeiramente pela necessidade de efetuar a pesquisa em uma escola da rede municipal, pois parecia importante aqui trabalhar com as particularidades do ensino da cidade de Abreu e Lima. A rede municipal é responsável pela educação das crianças da alfabetização ao 5º ano. Dentro desse recorte prévio a escolha dos alunos do 3º ano com idade média de 8 anos ocorreu pois, como mostra Pires (2007), esse é o momento que as crianças começam a articular as noções de Igreja e comunidade conjuntamente.

Apesar da idade e do ano escolar alguns ainda possuem dificuldades de ler e escrever e, por isso, segundo a professora que acompanha a turma, ela faz várias atividades que envolvem cópia do quadro e acompanha alguns deles, individualmente, durante a aula.<sup>14</sup> Elas têm direito a duas refeições na escola, o almoço e o lanche da tarde. Mas, todo dia, ao menos metade das crianças leva seu próprio lanche – biscoitos, salgadinhos e refrigerante ou suco em caixinha –

---

<sup>14</sup> Esses dois aspectos, o número de falta/desistências e a dificuldade de leitura, do mesmo quadro podem estar inter-relacionados. Um caso emblemático nesse sentido é o de I. 9 anos. Ele possuía uma grande dificuldade em acompanhar os colegas, mas também era um dos alunos que faltava mais. Com o processo de separação seus pais ainda estavam organizando quem ficaria responsável por ele por sua ida a escola, como também onde ele moraria, o que dificultou a frequência e o progresso escolar do menino. Apesar disso ele concluiu o ano escolar junto com os outros 23 colegas.

e, entre essas, comer ou não a merenda da escola vai depender de sua animação com o cardápio, aparentemente, papa de chocolate é um favorito entre eles. Entretanto, se em torno da metade das crianças leva seu próprio lanche todos os dias, é necessário também pensar que a outra não leva. Um dos meninos me contou como seus irmãos não moravam com ele, e sim com os avós, pois seus pais não tinham como alimentar todos. *“Agente ficava com fome, sem nada pra comer”* [I. J., M 9 anos]<sup>15</sup>.

Nem todas as crianças moram no mesmo bairro (ver mapa abaixo com principais bairros da área). Existem dois bairros que concentram um número maior delas, o centro da cidade, onde fica a escola, e o fosfato. Outros bairros citados por uma ou duas crianças cada foram Planalto, Desterro, Caetés III e Caetés Velho.



**Mapa 1: mapa dos bairros centrais da cidade de Abreu e Lima.**

<sup>15</sup> Também é importante trazer aqui na Introdução que um sistema de siglas foi adotado para identificar a fala dos informantes. Ele corresponde a uma ou duas iniciais, seguida de F para feminino e M para masculino e por último a idade da pessoa a quem se refere. As falas dos informantes foram trazidas em itálico, como também foram colocados em itálico os trechos de música e do diário de campo. Em alguns momentos uma fala destaca em itálico não foi seguida da identificação com siglas para preservar a identidade do informante. Isso acontece em casos onde o informante já foi localizado, membro da coordenação da escola por exemplo, e uma maior identificação por sigla deixaria claro de quem se fala.

O bairro do Fosfato foi onde o maior número de crianças, dez delas, afirmou morar. Ele é um bairro conhecido na cidade pelo tráfico de drogas e criminalidade.<sup>16</sup> Conviver com tais elementos não parece incomum para as crianças. Elas articulam os processos ligados à violência urbana com o seu cotidiano. “*Meu pai teve que se mudar porque ele discutiu com o homem e homem disse que ia matar ele*” [W. T., F 9 anos]. Essa afirmação não foi feita com gravidade. Ela fazia parte de uma narrativa animada da menina sobre o fato de que seu pai passaria a morar próximo a ela e as novas possibilidades de convivência com ele.

Com a mesma naturalidade, mas sendo motivado por motivo oposto, [M.E., F 8 anos] lamentou para professora não poder mais visitar o pai. Ela falava do como tinha ficado mais difícil desde que ele havia sido “*transferido para o curado*” (Complexo prisional do Curado, localizado no bairro de mesmo nome na Zona Oeste do Recife). Outra me disse orgulhosa como a mãe não deixava ela e a irmã brincar na rua, pois seu padrasto dizia que era preciso “*tomar conta*” delas, em outro momento ela me contou que ele também estava preso. Ambas as meninas, afirmaram frequentar uma Igreja Evangélica.

Nesse caso, como em uma série de outros que ficarão claros mais adiante, as crianças parecem fazer parte do que Edmund Leach (1996) chama de diferentes “grupos de apreço”. Segundo Leach, entender que o apreço é um produto cultural é algo que já fizemos há muito, mas também é importante compreender que um indivíduo pode pertencer a mais de um grupo de apreço mesmo que esses sistemas não sejam coerentes. Ou, como afirmado por Simon Coleman (2015) mais recentemente, as práticas pentecostais podem formar, duplamente uma cultura parcial, no nível institucional, e culturas de tempo parcial, no nível do adepto individual, sem necessariamente criar dissonâncias. Não existe qualquer incoerência na construção de mundo da minha informante que a instituição e a pessoa que apresentam uma determinada questão moral para ela – “*criança estar na rua é errado*” – sejam, simultaneamente, a igreja que frequenta e o padrasto que está preso. Esse ter cometido um crime não o anula, necessariamente, como fonte ética.

Como esse trabalho trata sobre as percepções religiosas dessas crianças, é necessário trazer já nesse primeiro momento com quais Igrejas essas crianças se identificam. 87% delas vão a Igrejas evangélicas. 75% do total dizem frequentar a Assembleia de Deus Abreu e Lima.

---

<sup>16</sup> [http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/vida-urbana/2016/04/01/interna\\_vidaurbana,636311/moradores-protestam-contra-acao-policial-em-abreu-e-lima.shtml](http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/vida-urbana/2016/04/01/interna_vidaurbana,636311/moradores-protestam-contra-acao-policial-em-abreu-e-lima.shtml)

16% vão a Igreja Católica – mas desse número metade também vai à Assembleia de Deus. Tal pode ser visto na tabela abaixo.

<b>Igrejas que frequentam</b>	<b>Número de crianças</b>
Assembleia de Deus	16
Católica	4
Igreja Batista	2
Igreja Mundial da Paz do Brasil	1
Não especificada	1

**Tabela 1: Igrejas frequentadas pelas crianças e número das crianças que as citaram. Uma mesma criança pode ter citado mais de uma Igreja.**

Acredito que após essa apresentação geral das crianças com as quais tive contato é necessário particularizá-las em suas diferenças. O seu número impede um relato detalhado de cada uma delas e por isso escolhi um grupo de cinco crianças para serem apresentadas de modo mais específico, para que fique mais claro quem são elas.

W. T. é uma menina de 9 anos. Ela mora com a mãe, a avó, a irmã mais nova e o irmão ainda bebê no bairro do fosfato. Seus pais são separados e seu irmão mais novo é filho de seu padrasto. Segundo o informado pela própria menina, seus pais frequentam diferentes Igrejas, e o pai, após se mudar, passou a ir para a mesma que ela. A Igreja frequentada por W. T., ainda segundo o relatado por ela, é mais rígida que a da sua mãe. Ela frequenta um templo da Assembleia de Deus Abreu e Lima, e essa instituição não permite aos seus membros dançar, que as mulheres usem shorts e calças, e restringe o uso de bijuterias e maquiagem.<sup>17</sup> Apesar de sua Igreja não permitir dança, ela faz parte do balé da escola e justifica que não tem problema pois o balé “*não é sensual*”. Sua mãe sempre a acompanha nessas atividades e nesses contatos pude verificar que ela faz uso de calça jeans e maquiagem com cores mais fortes. Encontrar na mãe o uso de elementos que são condenados dentro de sua Igreja é uma das fontes para as diferentes negociações feitas pela menina – que usa maquiagem e bijuterias para ir à escola. Porém, não é possível atribuir causa e consequência exclusiva aqui, pois distintas negociações e interpretações das normas são feitas não apenas pelas crianças estudadas, mas também pelos

<sup>17</sup> A maquiagem é um item de grande negociação nessa instituição. Enquanto alguns integrantes falam que não se deveria usar nenhum item, outros falam que tudo bem se for com descrição. Pude verificar que não há essa proibição no estatuto. Assim ela permanece alvo de discussão e negociação entre os membros.

membros adultos da Igreja – como é discutido em exemplos nos próximos capítulos e já constatado por outros pesquisadores (ver Paz, 2012).

A.B. é também uma menina de 9 anos. Ela mora com os pais, o avô e o irmão mais novo no bairro chamado Planalto. Para ela ir à Igreja é um evento semanal feito por toda a família, para além do núcleo com quem mora. Ela conta como ela e sua família vão todo o domingo passar o dia na casa da tia, que é casada e tem filhos, e de lá todos seguem juntos para a Igreja a noite. Sua Igreja é uma Assembleia de Deus Abreu e Lima. A própria menina fala sobre a necessidade de sempre usar saia e não usar bijuteria e maquiagem e é uma das mais assíduas em cumprir essas restrições enquanto está na escola. Todavia, isso não quer dizer que não haja negociações também em seu caso. O comprimento da sua saia nem sempre é o mesmo, podendo ser mais curto do que a usada para ir à Igreja, e ela, também, não se furta a brincar com as outras meninas e de passar maquiagem na escola.

N. M., 8 anos, mora no centro da cidade de Abreu e Lima com seus pais. Ela é a única menina da turma observada que frequenta a Igreja Batista – também há um menino que frequenta a mesma Igreja, mas um templo diferente do dela. A Igreja Batista de Abreu e Lima é conhecida da região por ter menos restrições ao corpo feminino do que a Assembleia de Deus. N.M. expressa isso em sua fala e condena as restrições da A.D. balançando a cabeça negativamente quando se refere a esta Igreja *“Por que isso (maquiagem) deixa a gente mais bonita do que a gente já é... a Assembleia de Deus não pode usar maquiagem não, nem batom... o povo só pensa em roupa e no jeito de se vestir”* Ela gosta de usar maquiagem e bijuterias e acessórios – que não são restritos na sua Igreja, como também não é o uso de calças e shorts. Também, para ela ir à Igreja é um evento vivido em conjunto por toda a família e a importância desse fato foi expresso em seus desenhos, nos quais apareciam sua família a caminho da Igreja.

E. J. é um menino de 9 anos que mora no Fosfato com o pai e a mãe. Seus avós maternos moram em uma casa ao lado da sua. Ele é uma das crianças que tem mais acesso a bens de consumo com preço mais elevado. Seu pai trabalha como moto-taxista e sua mãe é dona de casa. Ele frequenta a Assembleia de Deus com seus pais e avós paternos. Mas também vai à Igreja católica com sua avó materna. Para ele não há nenhuma incongruência em sua dupla afiliação ele afirma *“aprender sobre Jesus nos dois”*.

L. M. é uma menina de 9 anos, que mora com sua mãe, avós e uma prima no bairro do Fosfato. Ela frequenta junto com todos os membros de sua família que moram com ela a matriz da Igreja Católica da cidade. L. M faz catecismo e afirma gostar muito de participar dessa

atividade. Além do catecismo, ela participa do coral da Igreja e também diz que quando tiver idade quer ser coroinha assim como seus primos são. É interessante constatar que, mesmo não fazendo parte de uma Igreja com restrições ao uso de maquiagem e bijuteria, L. M. é uma das meninas da sala que não os usa. Fora o par de brincos pequenos que está sempre em suas orelhas ela não usa mais qualquer outra bijuteria, como também nunca usa maquiagem.

A escolha dessas crianças para serem apresentadas nessa seção se deu pela sua representação de algumas particularidades que encontramos no grupo. Neste trabalho há um maior foco nas crianças pentecostais, especialmente, nas que frequentam a Assembleia de Deus Abreu e Lima, a partir do grande número de adeptos e importância dessa instituição na cidade. Assim, isso também aparece aqui, onde mais crianças da AD foram apresentadas. Mas também foi importante representar crianças que frequentam outras Igrejas que não a Assembleia de Deus Abreu e Lima, para demonstrar a real configuração do quadro, e por isso trouxe as meninas que frequentam a Igreja Batista e a Igreja Católica. Também acreditei ser necessário trazer uma criança que frequenta duplamente a Igreja católica e a Assembleia de Deus, pois esse não é um caso isolado.

Outro ponto que merece ser discutido é o porquê de um número maior de meninas do que de meninos foi apresentado. Essa decisão reflete o contato mais intenso que tive como pesquisadora com as meninas. Elas procuravam minha companhia e expressavam o desejo de me contar sobre a sua vida. Ao contrário, eu tinha que procurar os meninos que, na maioria das vezes, se esquivavam da minha presença. Além disso, os corpos das meninas aparecem em maior grau na análise desse trabalho por ser alvo de mais restrições por parte das Igrejas, especialmente, da Assembleia de Deus, no caso, estudado aqui e, por isso, também de maior negociação por parte das próprias meninas.

## 1.6 METODOLOGIA

Para a pesquisa de campo foi necessário definir as abordagens a serem utilizadas. Durante o ano de 2015, houve uma observação participante entre as crianças de seu ano escolar. Acompanhei as disciplinas voltadas às humanidades e em especial a de Religião. Ao participar das aulas, sentava junto às crianças e fazia as mesmas atividades que elas. Tal situação despertava a curiosidade de alguns, enquanto outros achavam engraçado – *“Tia tá fazendo tarefa...”*. Durante a merenda, também, sentava à mesa com as crianças que me ofereciam seus

biscoitos e doces e eu retribuía também oferecendo os meus. Nesses momentos, como também antes das aulas começarem e ao final delas, conversava com as crianças sobre o que estivessem conversando e tentava com alguma frequência inserir perguntas que me interessassem no meio delas. Também estive presente nas festividades. Pude observar a mudança na dinâmica do cotidiano quando havia comemorações feitas dentro dos horários de aula, em cada turma, individualmente, como também a excitação que causava nas crianças das comemorações maiores que envolviam muitas escolas e aconteciam fora do espaço escolar – como a festa de São João ou o Desfile Cívico.

Apesar da observação participante em si trazer dados interessantes e variados foi necessário encontrar formas complementares de responder as perguntas desta pesquisa. Desse modo, foi utilizado o recurso de entrevistar as crianças individualmente. Mesmo tímidas, inicialmente, elas passaram a se interessar, amplamente, por esta atividade – aparentemente por poderem deixar a aula por alguns minutos e receber atenção exclusiva de um adulto. No entanto, ficou claro que algumas delas ficavam mais contidas no momento das entrevistas do que eram no cotidiano. Por isso também, usei de conversas espontâneas para fazer, e refazer muitas vezes, perguntas similares as que foram feitas na entrevista.

Além da entrevista, outro recurso utilizado foi o de desenhar com as crianças. Nesta atividade, eu pedia que elas fizessem desenhos sobre algum tema e fornecia papel e lápis de cor para que o fizessem. Sempre explicava que o mais importante era desenhar o que elas entendiam sobre o tema e que não havia necessariamente uma resposta errada. Depois que as crianças terminavam de desenhar eu conversava com elas sobre o conteúdo do que tinham feito. A atribuição de significado pela própria criança (Pires, 2007; Mead, 1932) se mostrou de grande importância pois assim foi possível entender os destaques dados pelo sujeito na sua relação com o sagrado, além de ter trazido mais oportunidades de escutar relatos das trajetórias religiosas de cada um.

A observação participante não se limitou ao espaço escolar. Após o término do ano escolar de 2015, segui para um período de pesquisa de campo no Templo Central da Assembleia de Deus, que se limitou ao primeiro semestre de 2016. Escolhi estender o trabalho de campo a essa igreja pelo alto número de crianças que declararam possuir vínculo com essa denominação e como elas afirmaram frequentar templos diversos (como é possível ver na tabela abaixo), escolhi o templo que fica no centro da cidade e próximo a escola para realizar essa etapa do trabalho de campo.

A importância da localização da igreja é demonstrada a partir das referências espaciais utilizadas pelas crianças para expressar seu pertencimento a um templo. As respostas “*essa grandona aí*” e “*a sede*” também trazem como a imponência e grandiosidade do Templo Central da Assembleia de Deus está marcada no imaginário das crianças. Além desses pontos, o templo central da Assembleia de Deus Abreu e Lima foi escolhido para trabalho de campo pois, é nele onde ocorrem as decisões administrativas e eventos aos quais comparecem frequentadores de templos distintos. Frequentei a escola bíblica dominical voltada para o grupo da mesma faixa etária das crianças com as quais estudei na escola. Também fui a reuniões do círculo de oração e as festas de aniversário desses – onde é possível ver a performance dos grupos de gestos<sup>18</sup>. Esses grupos e eventos foram escolhidos, pois, apareciam com muita força e animação nas declarações das crianças da escola.

<b>Igrejas que frequentam</b> (primeira resposta dada a pergunta feita durante a entrevista)	<b>Número de crianças</b>
Católica	4
Assembleia	8
Planalto V	1
Planalto II	1
Capitão Zé Primo	1
A da manhã	1
Henrique Dias	1
I Igreja Batista	1
Igreja Batista de Desterro	1
A sede	1

<sup>18</sup> O grupo de gestos é um dos grupos e atividades da Igreja que tem como objetivo “louvar a Deus” e “conquistar almas”. No capítulo 4 o leitor terá acesso a uma descrição minuciosa do que é o grupo de gestos. Essa nota é apresentada agora para ressaltar diante a sua importância para que as breves citações feitas a ele nos capítulos que precedem o último não passem despercebidas. Se parece incomodo não encontrar maior detalhamento diante a mão neste texto, esse sentimento é um reflexo do mesmo que senti ao adentrar o campo e encontrar referências aos “gestos” que inicialmente passaram despercebidas, depois me incomodavam por não as entender, até que a primeira criança me deu uma explicação mais direta e por fim eu fui até a um templo da Assembleia de Deus Abreu e Lima fazer uma observação *in loco* de uma apresentação.

Essa grandona aí	1
Perto da minha casa	1
Perto da barraca de Eva	1
Igreja Mundial da Paz do Brasil	1

**Tabela 2: Primeira resposta dada pelas crianças nas entrevistas quando perguntadas sobre que Igrejas frequentavam, mostra a importância da localização na identificação de pertencimento à uma Igreja.**

### 1.7 O MEU LUGAR NO CAMPO

Todo pesquisador parte de um lugar, experiências profissionais e pessoais que os levam até seu campo de pesquisa, ou, como já se consagrou afirmar, todos temos disposições e empatias que nos levam às nossas escolhas (Peirano, 1992). A escolha deste objeto de pesquisa se deu através de um interesse prévio nos pentecostais - principalmente as crianças e jovens – que resultou em trabalhos anteriores (Souza, 2014) com a Igreja Universal do Reino de Deus e com o Godllywood, grupo interno da IURD voltado inicialmente para meninas adolescentes, mas que atualmente abarca todas as faixas etárias. Após a concretização dessa pesquisa com a IURD, surgiu a intenção de efetuar uma pesquisa na cidade chamada de a mais evangélica do país e a escola se mostrou um lugar interessante para pensar a religião no espaço público, assim como as questões ligadas a gênero e conflito mencionadas anteriormente. Abreu e Lima já era uma cidade conhecida por ir até ela com alguma frequência para visitar parentes. Sendo toda essa família de tradição católica, a imagem dos “crentes” de Abreu e Lima sempre me foi apresentada como algo excêntrico. Assim, como já aconteceu com outros pesquisadores, o que me era familiar era vê-los como exótico, um exótico etnocêntrico (ver Pelúcio 2007).

Afeto, desordem, sujeira e barulho eram as palavras que eu usava para caracterizar Abreu e Lima desde a infância. O contraste entre a primeira delas e as que a seguem é claro. Se o afeto era gerado a partir da casa da minha avó materna, junto com os carinhosos encontros familiares que se dão nesse espaço, os outros aspectos pareciam cercá-la. Assim, a minha Abreu e Lima era muito específica. A de uma criança que visita parentes e cria um roteiro, um mapa mental, do que é importante para sua movimentação ali, que inclui prédios que se destacam dos outros e por isso chamam a sua atenção. O meu sentimento não era diferente do que Maria Laura Viveiros de Castro Cavalcanti (2007) havia experimentado pelo prédio que era um supermercado frequentado por ela durante sua infância e que havia se transformado em um

centro espírita, no qual agora deveria realizar seu trabalho de campo. (p.119). Na figura abaixo, fica claro como a minha Abreu e Lima era diferente da Abreu e Lima oficial – trazida em mapa anterior.



**Mapa 2: como eu pensava a cidade durante a infância**

Os “crentes” de Abreu e Lima também estavam incluídos nesse meu imaginário. Nos anos 1990 e 2000 era possível escutar as músicas e pregações dos cultos através dos autofalantes que se projetavam para fora das Igrejas, ou mesmo através das finas paredes, ao passar pelas ruas. Eu podia escutar todo um culto mesmo de dentro da casa da minha avó quando uma Igreja foi aberta atrás dela. Sendo a minha família católica o meu imaginário sobre o “crente” era bastante específico. Podiam ser aquelas mulheres usando um coque bastante apertado, saias longas, bíblia embaixo do braço e que nos davam boa noite ao passar para ir aos cultos. Mas também era de um outro entendido como respeitável, porém exótico, enganado e barulhento.

Adentrar a cidade para fazer a pesquisa significou a redescobrir e refletir a minha própria construção. A escola, a praça, as igrejas e os diversos estabelecimentos e pontos comerciais com nomes com referências bíblicas (Ótica Shalom, Maranata Vidro Box, Maranata modas, etc) se tornaram uma rede interconectada de dados que me diziam o tempo todo que eu estava ali a trabalho e que aquilo era importante. É claro que aquele trabalho estava muito próximo de aspectos familiares – em diversas ocasiões após sair do trabalho de campo eu fui fazer uma visita a minha avó, cortar o cabelo, encontrar minha mãe. Mas o importante aqui é

que um lugar que possui um caráter afetivo familiar passou a criar em mim o mesmo sentimento e necessidade de estar alerta que a minha pesquisa de campo anterior dentro de um templo da IURD me causava.

Essa “necessidade de estar alerta” é, completamente, distinta dos sentimentos da vida cotidiana. Como pesquisadora, eu escuto mais, vejo, cheiro e sinto com mais intensidade que em outros momentos da minha vida. Todos os meus sentidos estão o tempo inteiro vigilantes, não apenas me dando condições de estar no mundo, mas coletando informações. A Antropologia não é apenas como o resto da vida, como aponta Andrew Shryock (2016) ao criticar Tim Ingold. A prática etnográfica exige dos nossos sentidos para além do que fazem em nosso cotidiano. No entanto, isso não quer dizer que haja um completo controle sobre quando cada uma delas começa e termina. Antropologia, etnografia e trabalho de campo acontecem ao mesmo tempo e começam antes de irmos ao campo, são renegociados durante ele e continuam a se desenvolver depois. (Shryock, 2016)

Após uma série de estudos sobre o tema, iniciei minha ida ao campo com as memórias da rápida inserção no grupo que tinha estudado anteriormente – a Igreja Universal do Reino de Deus. Contudo, a entrada em uma escola pública se mostrou mais complexa e demorada. Inicialmente, uma série de processos burocráticos precisaram ser concluídos, cartas de recomendação e autorizações precisaram ser redigidas. O inverso ocorreu quando o campo passou a ser no templo central da Assembleia de Deus Abreu e Lima. Novamente, como na IURD, houve uma ampla aceitação da presença da pesquisadora.

Depois de concluir os procedimentos burocráticos na escola, foi necessário encontrar um professor que não se opusesse à presença de mais um adulto em sua sala. Durante todo este processo, Abreu e Lima foi sendo desconstruída para mim como um ambiente familiar. Apesar da paisagem ser familiar, os sentimentos que a cercavam se tornaram distintos. A cidade, principalmente seu centro, deixou de ser o local por onde eu passava ao ir visitar minha família e tornou-se um local onde cada elemento poderia me trazer informações importantes para o meu estudo. Ela se tornou aos poucos essa ilha malinowskiana (1976) e a cada novo dado descoberto sobre a cidade eu descobria o quanto pouco sabia sobre o lugar e suas pessoas.

Entre todas as abordagens que utilizei com as crianças a que apresentou maior dificuldade foi a observação participante. A integração entre as crianças se mostrou um desafio na medida que como uma adulta sou primeiramente assimilada aos adultos, que naquele espaço se posicionam em um ponto hierárquico e de poder distinto do das crianças. Os adultos são

responsáveis por, além de ensinar a matéria e manter as crianças seguras, disciplinar e chamar a atenção e por isso era possível notar muitas vezes mais cautela e cuidado no modo de agir das crianças na frente deles. Sempre quis me distinguir dos outros adultos (como Pires, 2007) e para tal me sentava junto com as crianças nas aulas e no horário da merenda e tentava participar de suas conversas. Mesmo assim, não pude escapar de algumas situações em que era posicionada hierarquicamente como adulta, como quando a professora me pedia para “olhar a turma” enquanto ela ia à secretaria pegar alguma atividade ou algo similar. Nesses momentos, eu preferia continuar sentada no meu lugar e não reclamava com as crianças se elas se levantassem ou conversassem com o colega ao lado, tentando me afastar da imagem de professora - mesmo assim algumas vinham me perguntar se podiam ir na banca do colega pedir algo emprestado, se podiam ir ao banheiro ou mesmo pedir ajuda quando se sentiam em apuros. Nesse quadro, eu nunca consegui perder a alcunha de “Tia”.

Passados alguns meses, eu passei a compreender que ser identificada como um “adulto” e sendo assim diferente das crianças não era necessariamente um problema. Como um adulto que se distinguia dos demais, por não participar do processo de disciplina e por estar com eles em situações que os outros adultos não estavam, a minha atenção passou a ser disputada pelas crianças. Essa disputa pela atenção do adulto presente na classe foi algo que pude notar, no que tangia a professora responsável por eles, desde o primeiro dia. Eles queriam ser abraçados, receber elogios dela e que ela escutasse sua história. Como eu estava disponível em momentos em que a professora não poderia estar, passei a ser alvo dessa disputa também e, então, aproveitei a existência dela para fazer um sistema de rodizio entre os lugares em que eu sentava durante as aulas e as mesas na merenda para assim tentar me aproximar e conversar com o maior número de crianças da sala o possível.

Entretanto, o tempo me mostrou que as crianças e o lugar de onde elas vinham também tinham suas próprias definições e classificações sobre “ser adulto”. Eu estava ali a trabalho, eu dirigia, eu era respeitada pelos outros adultos e tudo isso me conferia o status de adulto. Mas além do meu comportamento propositalmente distinto do dos outros adultos, as crianças tinham interesses e perguntas específicas sobre a minha vida pessoal e as minhas respostas faziam elas reagirem me indicando que aquilo estava errado e que eu não poderia ser um adulto daquele jeito. O diálogo que a maioria a maioria das meninas iniciava comigo era o seguinte:

- *Tia, quantos anos a senhora tem?*  
- 23

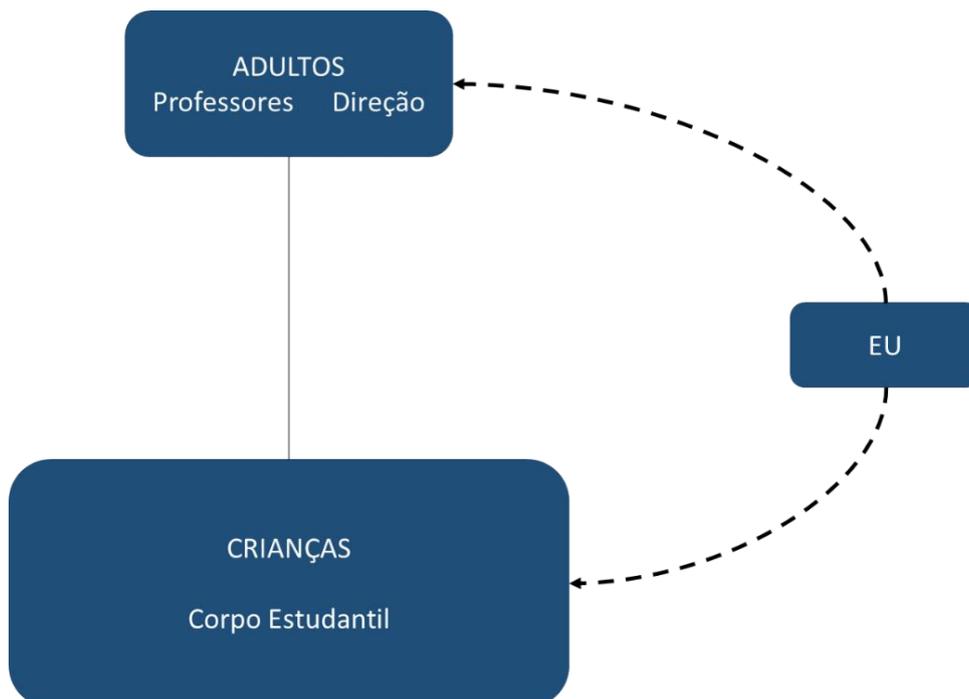
- *Tia, a senhora tem filhos?*  
- Não.

- *A senhora é casada?*  
- Não

- *A senhora mora com os seus pais?*  
(e essa pergunta sempre era pronunciada com grande espanto)

- *Moro sim, com meus pais e minha irmã.*  
(muitas delas, ao ouvir essa resposta, balançavam a cabeça e arregalavam os olhos espantadas e negatizando meu comportamento)

Além do espanto já demonstrado pelas crianças quando faziam a última pergunta, algumas delas faziam comentários completando esse diálogo que indicavam o motivo do espanto. “*Minha mãe tem 22 e tem eu e mais duas (filhas)*” [W., F 8 anos.] “*Minha irmã tem 18 e é casada e mora em Casa Amarela*” [A., F 9 anos]. Para aquelas crianças uma mulher adulta de 23 anos deveria ser casada e mãe. Morar com meus pais era algo que me infantilizava, ou pelo menos me tornava uma pessoa muito esquisita, aos olhos delas. Elas me viam como uma figura liminar (Turner, 1964; Van Gennep, 2011). Assim, como demonstra a imagem abaixo, eu transitava entre ser entendida como adulta ou não por diferentes pessoas e pelas mesmas pessoas em situações distintas.



O processo de escrita dessa dissertação envolveu um processo pessoal de reconhecer minhas origens e pertencimentos. Se antes eu acreditava que minha ligação com Abreu e Lima era minha ligação com a periferia descobri, durante o campo que ela na verdade reforça meu pertencimento a classe média. Se estar fazendo uma pesquisa de mestrado me conferia uma posição de destaque como um uma adulta com alta escolaridade entre os adultos da escola e da Igreja, entre as crianças, minha vida pessoal dizia o oposto. Se eu descobri durante a pesquisa o corpo como elemento através do qual a religiosidade e a feminilidade é expressa, e também constituída muitas vezes de modos contraditórios, também pude descobrir em mim um corpo de um contexto multiplamente católico, de classe média, liberal, feminista e universitário.

No momento em que me localizo dessa forma, parece importante pensar a proposta feita por Mahmood (2001) de entrar em uma investigação sem assumir que suas posições políticas serão requeridas ou proverão o fundamento da análise teórica. Ou seja, entender que suas ideias de liberdade, emancipação, igualdade, etc. tem suas especificidades históricas e culturais, tanto quanto as do grupo estudado, e que esse precisa ser pensado de modo simétrico e livre de nossos pressupostos. Mesmo quando se trata de um grupo que contesta valores que prezo, como é o caso dos pentecostais.

Mas, se é importante se reconhecer para entender como nossas particularidades podem nos levar a afetar o campo e a escrita e, assim, possuir maior controle sobre esse processo, o oposto também ocorre. Do mesmo modo que temos que entender que nossos pressupostas não serão requeridos pelos nossos “nativos”, é necessário entender, e as vezes explicar, como os deles podem abrir um canal de envolvimento e comunicação com o antropólogo, o afetando (como pensa Favret-Saada, 2005). Mas, não, necessariamente, levarão a conversão, a tornar-se nativo, como muitas vezes ao iniciar o campo somos questionados por amigos e familiares. Ao trabalhar com o pentecostalismo, como já foi discutido por outros autores (Harding, 1992), isso parece ser ainda mais requerido. No entanto, o lado positivo dessa “desconfiança” é nos render interessantes reflexões sobre o assunto (Souza, 2014).

Simon Coleman (2015) é um dos que nos lembra como a pesquisa com o pentecostalismo gera uma desconfiança quanto a possível conversão do pesquisador. Para ele isso se daria, pois, os “desconfiados” estariam apenas vendo o pentecostalismo como uma moldura cultural na qual se pode escolher entrar ou não. Mas, situa o autor, ser pentecostal implica mais do que o “nascer de novo”, também é entrar em uma nova variedade de escolhas éticas. Ao trabalhar com “cristãos da prosperidade”, sugere Coleman, nós podemos de fato

aplicar o que Michael Carrithers tem descrito como os “padrões estéticos morais” da nossa disciplina. Ou seja, a habilidade de adentrar a situação de outra pessoa, imaginativamente, sem, necessariamente, compartilhar seus valores ou cosmologia.

## 1.8 A SEGUIR

Após esse debate inicial que localiza onde esta pesquisa está dentro dos estudos de religião e onde o grupo estudado se insere dentro de um contexto mais amplo, assim como onde a pesquisadora se encontra no meio disso tudo, parece importante guiar o leitor sobre o que encontrará nos próximos capítulos. Seguindo a ideia de Lambek (2015), que por sua vez parafraseava Levi-Strauss, de que uma boa antropologia nunca desconsidera a questão da ética e da moral, essa é uma preocupação que vai se mostrar em todo este trabalho. Como diversos autores apontam, não é possível definir ou separar ética e moral com contornos bem definidos, muito menos de uma forma universal. É preciso primeiramente saber de quem se fala. Assim, essa questão foi trazida pelos próprios sujeitos da pesquisa, não surgiu do abstrato e depois chegou ao campo, que pareciam tentar articular a pergunta que Lambek (2015) define como a primeira para pensar ética “como viver?”. Ou nos termos dos próprios pesquisados “*se eu mentir a vida toda e pedir perdão no fim eu vou ser salvo?*”<sup>19</sup>.

As respostas à essas perguntas foram diversas e, algumas vezes, ambíguas. Tão ambíguas quanto a realidade dentro da qual as crianças vivem é heterogênea. Realidade essa que permite diferentes interpretações e conclusões por parte das crianças e também dificulta a criação de uma explicação unilinear desse quadro pela pesquisadora. Como Leach (1996) já falava há décadas parece que muitas vezes procuramos na Antropologia um discurso de equilíbrio estável sobre o grupo, congelar uma realidade para darmos significado e seriedade ao nosso trabalho, mas muitas vezes simplesmente não é assim que as coisas são. Do mesmo modo que os indivíduos *kachin* se viam, frequentemente, diante de uma escolha sobre o que é, moralmente, certo, é assim que o leitor encontrará os sujeitos dessa pesquisa representados. Se uma boa antropologia foi realizada, é algo que não tenho a pretensão de afirmar diante mão, mas, o empreendimento de tentar entender essa heterogeneidade a luz da ética e da moral foi acatado.

O próximo capítulo, intitulado “Entre crianças e seus conceitos”, pensa o debate sobre o conceito de religião e sua importância na antropologia a partir das perspectivas das

---

<sup>19</sup> Essa questão moral foi trazida por diferentes crianças e é melhor discutida no capítulo 4.

crianças sobre o assunto. A partir de suas declarações, práticas, percepções e negociações elas apontaram em que medida a religião em si, e a categoria antropológica religião, são importantes para pensar a sua realidade e o quanto não são. O capítulo 3, “‘Deus deu competência à Secretária para adquirir as máquinas’ ou Religião e espaço público”, discute como categorias e corpos religiosos são trazidos até o espaço público, nesse caso o escolar. Nele discuto as diversas situações na qual a retórica e performace pentecostal aparecem na escola - trazidas por alunos, pais e funcionários - a religião nas festividades escolares e a adoção do material didático confessional cristão para as aulas de Religião. O último capítulo de discussão, antes da conclusão, “A Constituição do Self e da Moral” é talvez o capítulo no qual essa dissertação dá a sua maior contribuição para o debate. Nele, discuto como esse corpo assembleiano se cria e recria em cada indivíduo que se junta à igreja e às negociações e releituras desse processo.

## 2. ENTRE CRIANÇAS E SEUS CONCEITOS

*É melhor do que chocolate, melhor do que  
bombom, melhor do que pirulito, o céu é muito bom  
(O céu é muito bom, Cristina Mel)*

### 2.1 “ISSO NÃO AGRADA A DEUS NÃO” (OU POR QUE QUESTIONAR A CATEGORIA)

Este capítulo pretende pensar como a categoria religião é importante, ou não, na vida das crianças estudadas e como as reações e reflexões dessas crianças contribuem no debate sobre o assunto. Ao estudar religião, em uma escola pública, em uma das cidades mais evangélicas do país, em meu íntimo acreditava que religião era uma categoria que emergiria de modo amplo e reconhecível pelos sujeitos da pesquisa. Em minha concepção, aquelas crianças a partir de sua origem pentecostal, seguindo o modelo dos adultos de mesma origem, reivindicariam direitos e visibilidade com base no argumento “essa é a minha religião”. No entanto, o quadro se mostrou bem diferente do que minha imaginação, baseada em pesquisas que analisavam conflitos de atores religiosos diversos no espaço público (Almeida, 2012; Burity, 2011) e mesmo na escola (Giumbelli, 2011; Campos 2011<sup>20</sup>; Silva, 2011), havia criado.

Uma das primeiras vezes que fui contrariada, no que tange a tal suposição, foi ainda em minhas visitas exploratórias à escola. Em meu primeiro contato com a professora da turma estudada, ela me perguntou quais aulas eu gostaria de assistir. Revelei que, entre outras, tinha um interesse específico nas aulas de Religião. Então, ela interpelou: “*Ah, as aulas de educação cristã!*”. Apesar dessa fala ter chamado imediatamente a minha atenção para que ali a educação religiosa seria confessional cristã, a ausência do termo religião não me parecia um dado em si mesmo e a concretude do seu não uso só se tornou mais tangível mais adiante.

Meses após iniciar o trabalho de campo, e já sentir que minha presença estava bem estabelecida entre crianças e adultos, comecei a variar meus métodos de pesquisa para além da observação participante. Entre as atividades que realizei com as crianças que mais trouxeram

---

<sup>20</sup> É importante destacar que na pesquisa de Campos (2011) haviam duas realidades, a de uma escola pública e a de uma escola privadas. No caso da escola privada a categoria religião, assim como encontramos aqui, sofria esse processo de não reconhecimento por parte das crianças.

dados e causavam divertimento a elas estão os desenhos. As crianças se divertiam ao fazê-los e me traziam sentimentos e impressões que nem sempre conseguiam expressar de forma articulada na linguagem. Como aponta Flávia Pires (2007) em “Ser adulta e pesquisar crianças” o desenho é recurso interessante por captar aquilo que primeiro vem à cabeça da criança sobre o tema e funcionar como um guia para observação participante, que por sua vez pode confirmar ou refutar as impressões causadas pelo primeiro.

Em uma dessas atividades de desenho, pedi que eles desenhassem sua própria religião. Essa proposição causou um burburinho imediato e a maioria das crianças passaram a me questionar em voz alta “*Tia, o que é religião?*”. Imediatamente, elas receberam uma resposta que não veio de mim, mas sim da professora responsável pela turma. “*Vocês não vão pra Igreja? Então, essa é a religião de vocês!*” Flávia Pires (2007) em sua pesquisa, também, sobre religião com crianças encontrou reação que merece comparação. Ao aplicar dois temas, “minha religião” e “mal assombro”, do que ela chamou de “desenhos controlados”, Pires percebeu que os desenhos que tinham como tema a religião eram bem menos populares. As crianças diziam não gostar ou não saber como desenhar o tema. Do mesmo modo, segundo esta pesquisadora, as crianças com as quais trabalhou, também, expressavam desgosto em falar do tema, o que é bastante distinto da realidade encontrada nesta pesquisa onde, muitas crianças gostavam de contar sobre suas idas a Igreja e participação em atividades na mesma.

Apesar da resposta da professora sobre o que é religião ter parecido suficiente para os alunos naquele momento, ela não foi satisfatória para as crianças a longo prazo. Meses depois, durante as entrevistas que conduzi junto as crianças, o termo religião foi, novamente, contestado por elas que pareciam não concordar com um conceito que coloca sob o mesmo guarda-chuva as práticas que elas entendem como sagradas e outras que, segundo a terminologia nativa “não agradam a Deus”.

Em “Quem tem medo do mal assombro”, Pires (2007) destaca que as crianças de Catingueira associam religião diretamente a Igreja e quando mais novas tendem a pensar a Igreja como espaço físico isolado e como esta imagem vai se tornando mais complexa com o passar dos anos, sendo localizada geograficamente e incluindo relações com pessoas. Mas, o que Pires não analisa é que o não reconhecimento do termo religião pelas crianças não é apenas parte do processo infantil de reconhecimento da sua Igreja como estando em relação com o mundo, mas um reflexo do mundo adulto que também muitas vezes discorda e duvida desse termo. Esta autora contrasta essa percepção infantil com a adulta - que percebe a religião como simbolizando mais que o simples atendimento a Igreja - e clama que “Jamais Fomos Adultos”

- dizendo que a relação do adulto com a Igreja como lugar ao qual se deve atender e estabelecer relações é bastante similar a percepção das crianças. Todavia, Pires (2007) não explora o fato de que as crianças que estudou não estão utilizando o termo religião, e que elas não são as únicas a fazer isso.

Tal indagação por parte das crianças e mesmo o pouco uso do termo religião pelos adultos nos levam a pensar que, assim como afirmaram Steil e Toniol (2012), a crise do conceito de religião é algo que já existia no campo empírico mesmo antes de tal reflexão por parte dos cientistas sociais. Esses pesquisadores afirmam que a religião depende da estrutura histórica e das negociações entre as diferentes formas de experiência religiosa. Assim o conceito de religião mudaria com os contextos sociais. Algo similar foi percebido por outros pesquisadores. Thomas Csordas (2004) nos lembra que religião é um termo que não encontra uma tradução tão direta em todas as línguas. Em japonês a palavra equivalente só é usada para falar das chamadas “novas religiões”. Em Navajo o termo não possui equivalente genérico, mas existem palavras equivalentes a santo ou cerimonia sagrada. Do mesmo modo as crianças da turma do 3º ano parecem preferir o uso de outros termos, e não religião, para expressar seu envolvimento religioso. Alguns termos eram usados cotidianamente como “palavra”, “amor de cristo”, “obediência”, ou mesmo Igreja. “*A minha religião? A minha religião é Igreja mesmo. [A., F 9 anos]*”

Apesar de reconhecer o valor da categoria religião para pensar as práticas de grupos distintos, é necessário tematizar essa reflexão que existe entre diferentes sujeitos, incluindo o estudado aqui, e pesquisadores quanto ao fato de que ela tem seus limites. Uma das principais críticas sobre o assunto é a que foi realizada por Talal Asad (1993) em “Genealogies of Religion”, onde ele discute as origens históricas do termo religião e mostra como ele possui uma base ocidental apesar de ser empregado como conceito universal.

As primeiras tentativas de produzir uma definição universal de religião foram feitas no século XVII no processo pós reforma que resultou na fragmentação da unidade e da autoridade da Igreja Católica romana. Diversos pensadores foram significativos nesse processo. Lord Hebert foi importante na definição do que foi chamado de religião natural – crenças, práticas e um código de ética que se dizia existir em toda sociedade. Essa ideia foi fundamental na constituição da noção moderna de crença, experiência e prática religiosa, além de ter possibilitado o desenvolvimento a oposição à ciência natural. Locke popularizou uma nova forma de cristianismo ao reduzir sua doutrina a crença em Jesus como messias. Kant colocou que só poderia existir uma religião e que as diferentes crenças eram apenas o veículo desta. A

partir de então, nos séculos XIX e XX filósofos, teólogos, missionários e antropólogos passaram cada vez mais a classificar confissões em termos de religiões mais ou menos elevadas e mesmo a prova da existência de grupos que não possuíam religião dentro deste quadro definidor não abalavam suas classificações. (Asad, 1997)

Assim, a classificação antropológica trazida por Clifford Geertz em “A Religião como Sistema Cultural” e amplamente aceita e utilizada por algum tempo é uma visão com uma história cristã específica. No capítulo de “Genealogies of Religions”, traduzido, individualmente, no Brasil, “A construção da religião como uma categoria antropológica” Talal Asad realizou sua famosa crítica ao conceito de religião proposto por Geertz. O conceito de Geertz afirma:

religião é um sistema de símbolos que atua para estabelecer poderosas, penetrantes e duradouras disposições e motivações nos homens através da formulação de conceitos de uma ordem de existência geral e vestindo essas concepções com tal aura de factualidade que as disposições e motivações parecem singularmente realistas. (Geertz, 2008)

Esse conceito de Geertz seria o produto de uma sociedade atual, herdeira do projeto moderno, que separa religião e poder e distingue as esferas religiosa, política, científica e do senso-comum. Esta separação é normativa e não teria nada de transcultural ou trans-histórica. Além disso, nessa conceituação, o significado teria tomado o lugar dos processos através dos quais são construídos. Para Asad, ao fazer isso, Geertz, e qualquer outro estudioso que incorra no mesmo erro, está assumindo uma perspectiva teológica que não consegue pensar distintos grupos, como os pentecostais da Assembleia de Deus estudados nesse trabalho. Ela é o que Asad chama de “visão modesta”, pois diminui a religião apenas a posição que lhe foi permitida na sociedade pós-iluminista, a de crença individual. Ela é produto do mundo Ocidental e de sua história pós-reforma, que acusa qualquer outro que haja de um modo distinto de atrasado ou de usar a religião como disfarce para o poder (Asad, 1997).

Essas acusações são as mesmas feitas contra os pentecostais no Brasil. Um dos casos mais famosos foi a série de denúncias feitas pela rede globo contra Edir Macedo, líder da Igreja Universal do Reino de Deus. Nelas ele é tratado como alguém que usa a religião como meio de enriquecer e alcançar o poder e os fiéis são tratados como pessoas atrasadas e enganadas<sup>21</sup>. Mas

---

<sup>21</sup><http://g1.globo.com/Noticias/Brasil/0,,MUL1268725-5598,00-ENTENDA+AS+ACUSACOES+CONTRA+EDIR+MACEDO+LIDER+DA+IGREJA+UNIVERSAL.html>  
<http://g1.globo.com/Noticias/Brasil/0,,MUL1269108-5598,00-FIEIS+DA+IGREJA+UNIVERSAL+CONTAM+QUE+FORAM+PRESSIONADOS+A+FAZER+DOACOES.html>

também é possível ver o mesmo movimento em relação as diferentes Assembleias de Deus - como podemos ver em trabalho de Campos, Gusmão e Maurício Jr (2015), que discute a reação de alguns setores da sociedade civil à presença da religião na esfera pública, a partir do caso do pastor da Assembleia de Deus Vitória em Cristo, Silas Malafaia.

A relação entre poder e verdade é um tema antigo e que desperta questionamentos entre os estudiosos e os crentes. Asad (1997) aponta que talvez quem o tenha abordado com maior profundidade no pensamento cristão tenha sido Santo Agostinho. Para Agostinho a disciplina seria a preparação para a escolha interna do crente e, apesar de seu respeito pelas conquistas humanistas, ele acreditava que a mente humana decaída era propensa ao descanso. Ele também apontava que apesar da verdade religiosa ser eterna, os meios que levavam o acesso humano a elas seriam mutáveis. Asad traz as ideias desse pensador cristão para mostrar como a conceituação de Geertz não consegue acomodar nem mesmo a força do simbolismo religioso cristão. Além disso, ele afirma, que uma conceituação tão fixa não permiti perceber a possibilidade do modelamento do discurso - algo muito caro neste trabalho, como foi possível ver na introdução. Tal torna difícil o entendimento de como a mudança social pode vir a acontecer. Assim ele também crítica a distinção entre sistema de símbolos e práticas feita por Geertz, que não considera que o discurso teológico não, necessariamente, vai ser o responsável pelas atitudes morais dos crentes. Seria uma ideia moderna essa de que o praticante que vive, religiosamente, tem que, necessariamente, saber articular esse saber (Asad, 1993).

Corroborando com as ideias de Asad, Saba Mahmood (2005) afirma que o modelo dominante de entendimento contra o qual ela se opõe em sua obra “Politics of Piety” é aquele que pensa a religião como um conjunto de crenças expressas em proposições as quais um indivíduo dá sua aprovação. Apesar desse conceito privatizado e individualizado de religião ter uma genealogia protestante, ele tomou força normativa na modernidade e é com frequência acolhido como medidor com o qual a adequação de outras tradições religiosas é medida e julgada.

Essa concepção secularizada de religiosidade tem peso particular no desenvolvimento de tradições religiosas não-Protestantes – particularmente tradições não ocidentais – no período moderno e tem as transformando largamente. Isto não tem haver tanto com um conceito de religiosidade “superior” que o protestantismo incorpora, mas sim com a inequidade de relações de poder que caracterizam o relacionamento entre o Cristianismo ocidental e os outros, o ocidente e o não ocidente – uma inequidade que posiciona a história do protestantismo cristão

como enteléquia que todas as outras tradições religiosas devem emular para se tornar verdadeiramente modernas. (Mahmood, 2005)

A partir desses julgamentos que utilizaram a reforma protestante como parâmetro, vários movimentos de reforma foram desencadeados em resposta. Importante constatar que tais movimentos sempre encontraram resistência e que estas oposições sempre foram descritas pejorativamente como tradicionalistas ou fundamentalistas. Tal relato é depreciativo ao não considerar o que está em jogo na resistência mobilizada contra as noções secularizadas e os conceitos alternativos de religião, sujeito, ética e moralidade que esses movimentos propagam. Porém, esses movimentos não podem ser vistos apenas como oposições ao secularismo, tendo em vista que o secularismo e a secularidade proveem as condições estruturais para sua articulação. Apesar de seu antagonismo ao secularismo, eles pressupõem vários conceitos-chaves seculares – tempo, história, causalidade e outros – que tornam o movimento de caráter muito mais híbrido do que acreditam os praticantes. Aqui a autora está se referindo especificamente ao movimento *da'wa/piety*, mas acredito que estas afirmações podem ser expandidas a realidade pentecostal nacional que marca o meu campo de pesquisa (Mahmood, 2005)

O conceito protestante de religiosidade pressupõe uma distinção entre uma interioridade privada que é o *locus* próprio da crença e a exterioridade pública que é a expressão da crença. Nessa visão, apesar de rituais e práticas corporais representarem a crença, eles não são essenciais para sua aquisição ou expressão. Em contraste com tal entendimento de religião, os sujeitos devotos (*pious*) pesquisados por Mahmood (2005) possuem uma relação bem diferente entre os atos corporais exteriores (incluindo rituais, liturgias e adoração) e uma crença interior (estado da alma). Não apenas são inseparáveis em seus conceitos, mas, mais importante, a crença é o produto das práticas exteriores, rituais e atos de adoração mais que a simples expressão deles. Para além do caso pesquisado por Mahmood podemos encontrar casos similares em nossa sociedade - como a reza católica ou suas procissões – e no campo de pesquisa - onde encontrei a necessidade de exteriorizar o *ethos* pentecostal da fala em público, mesmo em reuniões entendidas como seculares<sup>22</sup>, ou no caso do grupo de gestos discutido mais detalhadamente no capítulo 4 – mostrando como mesmo não articulando o que é religião, essas crianças a vivem através de práticas corporais e rituais.

---

<sup>22</sup> Tal será discutido mais amplamente no próximo capítulo

Após trazer as mais recentes e respeitadas críticas em relação ao termo religião, parece necessário discutir a percepção das crianças estudadas nessa pesquisa sobre o assunto. Se, do mesmo modo que os pesquisadores, as crianças têm dúvidas sobre o uso da categoria religião, elas também, assim como eles, encontram suas respostas. Assim, localizar a visão das crianças dentro deste debate traz grande contribuição a ele. Essa contribuição será efetuada a partir da análise dos desenhos produzidos pelas crianças e das entrevistas e conversas que realizei com elas, como também terá continuidade no capítulo 4, que complementa essa discussão a partir de dados coletados em etnografia no Templo Central da Assembleia de Deus Abreu e Lima.

Discutirei então os diferentes elementos que apareceram nos desenhos das crianças a partir do tema “Qual a sua religião?”. Vinte e quatro crianças expressaram sua resposta a essa pergunta com o equivalente número de desenhos. Os elementos computados na tabela abaixo podem ter aparecido simultaneamente no desenho de uma mesma criança. Entendo aqui, com base nos questionamentos das crianças no início da atividade que esses desenhos expressam não apenas a sua religião, mas o seu próprio entendimento do que seria religião.

A Igreja, juntamente, a representações da figura humana, está entre as referências feitas com maior frequência pelas crianças. Pessoas em geral, assim com a representação de si mesmo, da própria família, do pastor da Igreja e de Jesus e Deus em figura humana foram encontrados em quase todos os desenhos. É interessante constatar como as representações humanas foram desenhadas ligadas a Igreja – no caminho dela, na frente ou dentro. Tal coaduna com o apontado por Pires (2007), que demonstra a partir dos 8 anos os desenhos das crianças passam a não apenas relacionar a Igreja ao local onde ela está, mas também as pessoas que a frequentam.

Especificamente, sobre a representação de si mesmo e de Deus nos desenhos é importante destacar a disparidade entre meninos e meninas nesta atividade. Enquanto os outros elementos que apareceram figuravam em relativo equilíbrio, esses encontraram uma grande distinção. Entre as oito representações de si mesmo que podemos ver na tabela abaixo, apenas uma foi feita por um menino. Já as três representações de Deus foram feitas pelas meninas. Interpreto, primeiramente, a maior representação de si mesmas por parte das meninas como sendo causada por uma ligação mais profunda e um maior sentimento de pertença destas as suas Igrejas. Elas eram as grandes entusiastas em discutir esse assunto por iniciativa própria, assim como em sua participação nas atividades da Igreja, especialmente, no grupo de gestos – grupo que tem como objetivo “louvar a Deus” através de gestos feitos ao som de uma música. E, como é possível ver nas identificações, boa parte das falas e discussões trazidas como exemplos são

delas. Assim, em algumas ocasiões, elas vinham até a mim dizer: “ - Tia, eu tenho uma roupa bem bonita para ir à Igreja! ” ... “ - Eu tô muito feliz, amanhã vai ter aniversário lá na Igreja! ”.

Pessoas	14
Igreja	14
Natureza	12
Cruz	10
Representação de si mesmo	8
Família	4
Deus (em figura humana)	3
Jesus	3
Atividades	3
Representação do livro didático	2
Escola	1
Bíblia	1
Pastor	1
Pão e Cálice	1

**Tabela 3. Elementos encontrados representados nos desenhos das crianças que tinham como tema desenhar a sua religião.**

Elementos da natureza – como árvore, sol, nuvens, flores - foram representados amplamente. Apesar disso, eles apareciam nas margens do desenho, adornando os elementos principais que em sua maioria eram as Igrejas ou as pessoas. A cruz foi um elemento que, também, apareceu com frequência, mas, em sua maioria, associada com desenhos de Igreja. Enquanto desenhava, um grupo de crianças discutia que não encontrava a cruz no topo dos prédios das Igrejas que frequentavam e que isso só aconteceria na Igreja católica. Entretanto, as que decidiram usar argumentavam que era uma forma de identificar que aquele prédio no desenho não era apenas uma casa, era uma Igreja. Tal não está ligado a uma ampla aceitação

do catolicismo, mesmo que esse possa ter sido o caso dessas meninas, ele não é para todos. Duas crianças se referiram à Igreja Católica como “aquelas dos bonecos” e destacaram que suas práticas “não agradam a Deus”.

Além de pedir para as crianças executarem os desenhos sobre o tema, também, conversei com elas sobre eles. Tal método já havia sido discutido por Flávia Pires (2007) em trabalho que discute os diferentes usos de métodos em uma pesquisa com crianças sobre religião. E mesmo antes, em sua grande coletânea de desenho entre os *manus*, Margarete Mead (1935) também tinha versado sobre a importância de possibilitar ao sujeito que realizou um desenho falar sobre ele. Nesta experiência, pude de fato averiguar que algumas interpretações não seriam possíveis sem a explicação e as referências trazidas pelos autores dos desenhos. Desse modo, eles não serviram apenas como expressão simbólica das percepções e interpretações das crianças do seu entorno. Eles foram também cruciais como instrumento para estabelecer relações mais profundas e iniciar conversas nas quais as crianças expunham seus entendimentos e contrassensos sobre o tema desta pesquisa.

Em dois desenhos, foi possível ver duas meninas na frente de uma Igreja, uma segurando algum objeto, conversando com outras duas meninas. Ao conversar com as autoras, pude descobrir que o que elas queriam representar era a si mesmas “*interessando*” outras pessoas para fazer parte da Igreja. “*Interessar*” foi o termo escolhido por elas para descrever a ação proselitista. Aqui, foi possível perceber a importância do proselitismo como prática religiosa dessas crianças<sup>23</sup>. Entre as diversas atividades que poderiam escolher para sintetizar a sua religião – ou a Igreja a que vai, como explicou a professora – elas escolheram a atividade de “*interessar*” como a mais significativa. Ou seja, nestes desenhos a percepção de religião e Igreja aparecem não apenas como espaço, mas como ação, não apenas como substantivo, mas como verbo. A religião estaria diretamente ligada a prática – como nos trabalhos de Mahmood, (2005), Asad (1993) ou Ingold (2014).

Outro ponto que chamou atenção foi a importância da família no discurso das crianças sobre seus desenhos. “*Eu, minha, mãe, meu pai e meu irmão indo para Igreja*”. “*Eu desenhei a Igreja que eu vou com minha mãe e meu pai*”. “*Essa não é a minha Igreja, é a Igreja que eu vou com a minha avó*”. Essa última declaração foi especialmente interessante por que a criança

---

<sup>23</sup> Os dados fornecidos por estas meninas apontam para um protagonismo infantil no processo de evangelização e conversão pentecostal. A maioria das pesquisas apontam como as mulheres como mãe e esposas são responsáveis pelo processo de conversão de sua família (Birman, 1996; Mariz e Machado, 1994). Tal dado sobre a agência infantil em “*interessar*” membros de sua família, vizinhos e outras crianças com as quais tem contato na vizinhança ou na escola precisa ser melhor investigado em pesquisas específicas sobre o assunto.

afirmou que a sua Igreja era a Assembleia de Deus, mas que ela ia, às vezes, com a avó para a Igreja Católica e que aquela era a Igreja da avó dela e não a sua. O porquê de desenhar a Igreja da avó e não a própria parece marcar a importância dessa relação familiar, mas também a grandeza dos templos católicos com suas cruzes no topo que geraram tanta discussão entre as crianças durante a confecção dos desenhos. Isso corrobora com a ideia de que religião como envolvimento, como estar no mundo relacionando pessoas, objetos, espaços e ações. Ela é uma experiência sensorial e prática.

## 2.2 “A RELIGIÃO É MEU TUDO” (OU POR QUE NÃO ABANDONAR A CATEGORIA)



**Desenho 1:** M. E, 8 anos desenhou a si mesma e a uma amiga *interessando* outras meninas

Apesar das crianças terem trazido uma série de elementos distintos que com o tempo foi ficando claro que eram de uso mais corrente do que o termo religião, e mesmo de muitas terem questionado o significado do termo religião inicialmente, isso não quer dizer que esse conceito não tenha importância alguma para elas. Durante as entrevistas, questionei as crianças se elas podiam me dizer o que seria religião. Recebi algumas negativas, algumas delas ficaram claramente com vergonha e preferiam não responder. Entendo que muitas dessas reações estejam ligadas ao fato de eu ser adulta e dos outros adultos se referirem a mim quando queriam

dizer algo as crianças como “professora”. Por mais que eu tenha tentado me inserir nas atividades cotidianas das crianças de um modo horizontal – sentava nas mesmas carteiras, passava o intervalo com eles, comíamos juntos, fazia e copiava do quadro as mesmas atividades, pedia ajuda quando não conseguia encontrar algo – essa diferença acabava sendo demarcada e a entrevista direta trazia tudo isso à tona. Esse foi um dos motivos pelo qual as entrevistas foram utilizadas apenas como um complemento e que suas perguntas foram repetidas para um grande percentual das crianças do grupo durante as atividades cotidianas.

Em “Asymptote of Ineffable”, Thomas Csordas (2004) questiona o que é incluído no termo religião como categoria da atividade e experiência humana. Ele nos traz as discussões efetuadas por Edith Turner e por Jacques Derrida sobre a origem latina do termo primeiramente. Mas mais importante do que isso ele demonstra, assim como fizeram outros autores discutidos acima, o fato que o termo carrega consigo uma bagagem cultural e histórica ligada ao sagrado Império Romano, a Igreja Católica e a Pax Americana. Apesar do termo religião possuir amplo uso em nossa língua, encontro aqui um paralelo com os sujeitos pesquisados que pareciam se recusar a reconhecer um termo que colocasse sob um mesmo guarda-chuva as práticas efetuadas em suas Igrejas com práticas que eles diziam “não agradar a Deus”. Como afirmei anteriormente, se, inicialmente, para a atividade dos desenhos, as crianças não conseguiam dar um significado ao termo religião, passados alguns meses no momento da entrevista elas não ligavam outras práticas religiosas que não as suas ao termo. Mais de 50% das crianças diziam não saber o que era religião ou mesmo qual a sua religião, mas todas elas afirmavam frequentar uma<sup>24</sup> Igreja e conseguiam identificar qual seria esta.

Entendo aqui que, no caso das entrevistas, algumas crianças se sentiam inseguras e acreditavam se tratar de alguma espécie de avaliação ou que havia uma resposta certa às minhas perguntas ligadas ao que elas aprendiam em sala. Por conta disso 17% das respostas dadas a pergunta “O que é religião?”, falavam sobre a aula da escola ou atividades feitas nela. Contudo nem todas as crianças se sentiam “intimidadas” e algumas me deram respostas interessantes para a pergunta sobre o que seria religião. A.B. uma menina de 9 anos afirmou que religião seria “*minha segurança, meu tudo*”. Quando questionei em seguida se ela podia me dizer quais religiões existiam sua resposta foi “*Orar, cantar e eu acho que... tem igreja que não é igual*

---

<sup>24</sup> Uma das crianças entrevistadas disse ir para várias Igrejas, mas não conseguiu identificar qual. Duas crianças afirmaram ir regularmente tanto a Assembleia de Deus como a Igreja Católica, levadas por parentes distintos.

*né... Batista... Eu não sou de Igreja Batista. Eu sou de Igreja normal. Igreja batista pode ir de brinco, de batom. Igreja Evangélica mesmo não pode. Então eu acho que é muito diferente. ”*

As crianças desta pesquisa parecem concordar com a ideia de Mahmood (2005) de que religião está, diretamente, ligada à prática. Ir à igreja, não usar brinco ou batom, participar das diversas atividades – escola dominical, círculo de oração, coral – são os termos nos quais estabelecem uma conexão com a religião. Todavia, é importante explorar, a partir da fala de A.B. que isso não impede o estabelecimento de fronteiras e da intolerância. O “outro” não é Igreja quando não utiliza das mesmas práticas que “eu”, é isso que diz A. B. sobre a Igreja Batista. Já N., F. 8 anos, uma das únicas frequentadoras da Igreja Batista encontrada no grupo fala sobre a Igreja Católica: *“eu tenho medo daqueles bonecos... Eu chorei ...Por que aquilo ali não agrada a Deus não, agrada o satanás... eles agradam Maria, eles... é... fazem as coisas diferentes”*.<sup>25</sup>

Além disso, parece existir um processo de invisibilização da existência do outro e de suas práticas<sup>26</sup>. No caso da igreja católica, todas as crianças parecem saber de sua existência. A maioria já esteve em um templo católico mesmo que apenas para um casamento, uma apresentação do grupo de dança ou acompanhando uma avó. Apesar disso, quando perguntei se elas já tinham ido ou conheciam alguém que já tinha ido a Igreja católica 20% delas responderam não para ambas as perguntas – mesmo tendo quatro colegas de sala que vão com frequência a esta Igreja.

O caso se acentuava ainda mais quando falávamos sobre Centro Espírita e Terreiro de Candomblé. Estas foram categorias quase ignoradas pela maioria das crianças. Se 20% das crianças disseram nunca ter ido ou conhecer alguém que já foi à Igreja Católica, esse foi o número de crianças que disse que conheciam alguém que tinha ido a um, ou tinha falado sobre, Centro Espírita – apenas uma criança disse ter ido. Nenhuma criança afirmou já ter ido ou conhecer alguém que já foi a um terreiro de candomblé. Quando eu perguntei se elas sabiam do que se tratava, apenas duas disseram sim e expressaram temor em suas falas sobre o assunto.

---

<sup>25</sup> Além desta entrevistada, o outro integrante da turma entrevistado que também declarou que sua Igreja é a Igreja Batista foi um aluno da educação especial e que por isso não está presente em todas as aulas junto com toda a turma regular. Além deles, só mais uma criança que se declarou evangélica não é evangélica da Assembleia de Deus Abreu e Lima. Ele disse ser da Igreja Mundial da Paz do Brasil. Quando perguntei se ele já tinha ido a uma Igreja Católica sua reação foi: “aquela dos bonecos”.

<sup>26</sup> No próximo capítulo discutirei o como práticas de outras religiões são utilizadas dentro do espaço escolar e tem sua origem invisibilizada.

*“Eles fazem essas coisas pra fazer mal, e as vezes faz mal... Sei que tem os tambores... eu já passei na frente uma vez e escutei... já achei várias coisas, velas... Só tava eu e minha irmã... Ela disse corre...”*  
[I. J. 9 anos]

*“Ela tava indo pra casa de uma amiga, ai ela ouviu uma zoadada do tambor... era numa casa com um monte de gente sentada e o resto andando e uma bonequinha preta, toda preta mesmo dentro de uma tigelinha... ai ela correu”* [A.S. 9 anos]

Todavia, como discutido na Introdução, a realidade nesse campo de pesquisa se mostra bastantes complexa. Se essas crianças expressaram diretamente o fato de que o que não está dentro de suas práticas “não agrada a Deus” ou simplesmente “não é Igreja”. Outras – duas de um grupo de 24 entrevistados – se movimentam entre a Assembleia de Deus e a Igreja Católica e, um apenas, Centro Espírita. Estas crianças que se movimentam dessa forma não parecem encontrar grande distinções entre os aprendizados encontrados nos diferentes serviços religiosos. Todas elas frequentam a mesma Igreja que o seu adulto responsável e a Igreja frequentada por uma avó. J. F., M 9 anos, por exemplo, primeiro afirmou ir a Assembleia de Deus com a Tia que, segundo ele, é “crente” e participar de várias atividades lá, como congresso infantil. Depois continuou “*Eu também vou [para Igreja católica]... De vez em quando... É que eu participo da catequese... No sábado, só quando eu tô na casa da minha avó, aí eu vou...*”. Corroborado, E. J, M. 9 anos, disse “*Às vezes, eu vou com a mãe da minha mãe e, às vezes, eu vou com a mãe do meu pai. A mãe do meu pai ela é crente, e a mãe da minha mãe me leva pra católica. Aprendo sobre Jesus nas duas*”<sup>27</sup>

Ao separar suas afiliações em grupos distintos ou se constituir como uma abstração que engloba grupos distantes de seu conhecimento, religião diz pouco ou quase nada para essas crianças. Apesar disso religião torna-se útil para elas no momento de expressar a importância das próprias práticas. Religião continua sendo uma categoria relevante na medida em que nós como pesquisadores estamos dispostos a entender o que o nativo tem a dizer sobre ela, e dessa vez o que as crianças estavam tentando me dizer em suas falas e desenhos é que aquilo que “agrada a Deus” é religião enquanto aquilo que “não agrada a Deus” não é.

Como aponta Csordas (2004), mesmo a palavra Religião possuindo toda essa bagagem e mesmo concordando com a crítica feita por Talal Asad, ele continua a favor de manter o

<sup>27</sup> Tal pode indicar uma distinção geracional no pertencimento religioso, no qual a avó representa ainda uma ligação com a Igreja Católica, que merece pesquisa específica e profunda. Luiz Fernando Dias Duarte e Edlaine de Campos Gomes (2008) fazem investigação neste sentido no Rio de Janeiro em seu trabalho *Três Famílias: identidades e trajetórias transgeracionais nas classes populares*.

termo. Ele afirma que a crítica de Asad foi necessária, assim como foi a de Wolf ao termo história e a de Abu-Lughod ao termo cultura. Mas nenhuma dessas críticas devem nos forçar a abandonar o uso dos conceitos e sim nos levar a usá-los com mais cuidado e parcimônia.

Burity (2006) também acredita que é necessário manter o conceito, ou o nome como ele chama, religião. Ele percebe que há uma mudança de enquadramento e sensibilidade no que tange o conceito e as questões sobre religião. Para ele as ciências sociais da religião, e mesmo as ciências sociais de modo geral, estão em um atual momento de transição, passagem e mesmo ruptura, onde novas fronteiras seriam reconstruídas em novos espaços e jurisdições. No entanto, ele reconhece que para tal é necessário que em primeiro lugar essas fronteiras existam. Assim, ele afirma que o que tal questionamento sobre o conceito de religião adicionaria é que a articulação entre o nome e fenômeno ocorre contingentemente, e não deve ser inteiramente simbolizada e nunca naturalizada ou removida.<sup>28</sup> Do mesmo modo, para Peter Beyer (2003) não é apenas por motivos teológico e políticos que estudiosos continuam a agir como se as religiões fossem uma realidade evidente; e sim também por que as religiões possuem uma inegável concretude social. Para ele o fato de que diferentes sistemas – teológico, político, científico e jurídico - geram diferentes concepções não nega sua influência mútua. Ou, em

---

<sup>28</sup> Para chegar a tais conclusões Burity o autor sugere inicialmente a necessidade de refletir sobre a configuração dos paradigmas no campo das ciências sociais e, em seguida, olhar a religião como objeto de estudo na luz destes paradigmas. Assim ele nos convida a analisar os paradigmas funcionalista, estruturalista, moderno e pós-moderno. A tese de Durkheim, representando aqui, é que toda religião é verdadeira, pois corresponde a necessidades sociais concretas, e isso nunca deixará de ser religião, pois o lugar de Deus será ocupado na modernidade pela sociedade em si mesma. Na lógica deste paradigma a modernidade traria um deslocamento da função e situação da religião. Há uma regionalização - a religião se torna mais uma das instituições da sociedade com o atributo de prover ao indivíduo significado individual de sua existência – e uma perda – a religião cessa de ser o ponto de ancoramento da sociedade e deixa o espaço público – do seu monopólio.

O paradigma estruturalista entende que a ideia de religião existe pela necessidade de compensação ou justificação simbólica das relações de opressão e dominação, e isso se tornará supérfluo em uma situação na qual tais relações tiverem sendo abolidas. Em sua vertente mais sociológica, entende que situação do mercado passar a dar a forma e o conteúdo da religião, essa aproximação vê esse link como positivo ou pelo menos inevitável do processo de secularização. Já a mais antropológica pensa a religião como um index da estrutura cultural da sociedade, ocupando um lugar central nas chamadas sociedades primitivas e segurando a estrutura do mito como princípio heurístico para análise das sociedades modernas.

A teoria da modernização, argumenta Burity nunca foi contrária ou oposta aos paradigmas anteriores, mas certamente as substituiu através de uma narrativa de desenvolvimento. Nessa narrativa a religião está associada a ordem tradicional. Esta ordem tradicional passaria necessariamente por uma transição para as sociedades modernas, via desenvolvimento econômico – que levaria a um processo de individualização, estabilização dos conflitos e quebra com a hierarquia do poder autoritário. . Nesse projeto pouco foi deixado para a religião além de prover “significado”, ou assumir papel “reacionário”, ou seja, a narrativa da secularização ganhou força.

O último paradigma no qual Burity nos convoca a ver o como a religião é pensada é o pós-moderno, no qual encontramos duas possibilidades. A primeira delas nos leva a radicalizar as versões dos paradigmas anteriores, em uma direção claramente secularizadora. A segunda possibilidade se opõe a primeira e nos permite ter tal empatia pelo fenômeno da religião que praticamente nos recusamos a examiná-lo.

outros termos, os usos políticos da categoria religião não tiram a validade de seus usos científicos e teológicos, e vice-versa.<sup>29</sup> (Beyer, 2003)

Se as oposições e complexidades desse campo de pesquisa parecem muitas, elas não estão ligadas apenas as idiossincrasias e especificidades de cada agente, mas ao fato social de que a mudança e a negociação, como já constatado por vários pesquisadores, são intrínsecas a qualquer grupo. Edmund Leach em seu clássico *Sistemas Políticos da alta Birmânia* (1995) já trazia, como citado anteriormente, que apesar de muitas análises causarem a impressão de que sistemas sociais são naturalmente equilibrados, isso na verdade é uma construção que se distingue da realidade. Poucos seriam os grupos que podem ser estudados que tendem a estabilidade ou tem fronteiras bem definidas no que tange a distância de outros grupos. Ele demonstra como os próprios *kachins* - grupo estudado nessa obra - apesar de tenderem a pensar as diferenças entre os grupos da região como os constituindo de modo distinto e explicarem de modo genérico seus afastamentos, também reconhecem que essas diferenças não são absolutas – os indivíduos podem passar de uma categoria a outra. (Leach, 1995)

Especificamente, no que tange à nossa discussão aqui Csordas (2004) tem muito a dizer. Como consta Campos (mimeo) a crítica de Csordas ao conceito de religião não é demolidora, ela tenta encontrar o núcleo fenomenológico da religião sem a enclausurar em uma essência. Ele torna a impossibilidade de estabelecer fronteiras o elemento constitutivo do que seria religião. Apesar de conseguirmos notar acima a criação de fronteiras criada por várias crianças, quando agrupamos esses exemplos com os outros do grupo pesquisado, é possível notar, como fala Csordas (2004) mais adiante no mesmo texto, que essas fronteiras são móveis e se explicam por uma economia da ambivalência, de diferenças parciais, onde o estranho e o íntimo se

---

<sup>29</sup> Para chegar a tais conclusões primeiro Peter Beyer analise uma série de críticas ao conceito de religião de autores como Wilfred C. Smith, David Chidester, Timothy Fitzgerald e Russel McCutcheon. Apesar de reconhecer inicialmente as contribuições trazidas por esses autores ao debate, Beyer afirma que suas críticas estão relacionadas ao fato de alguns utilizarem motivos teológicos e de outros, no outro extremo, se limitarem a questões científicas e políticas e esquecerem que o termo religião é utilizado e faz parte do cotidiano de diferentes grupos de pessoas. Por outro lado, Beyer reconhece em Talal Asad, como um crítico do conceito de religião e de suas implicações traz um impasse de grande valia e nos lembra que antes de todos estes Weber já se recusava a definir religião e alegava que tal conceptualização só serviria para análises científica sociais específicas. Após tal avaliação, Beyer aponta que é preciso levar em consideração o que distintos sistemas da sociedade – jurídico, científico educacional e mídia – pensam e falam sobre religião. A partir dessa investigação ele percebe que é possível delimitar um conceito que se adeque a uma situação específica, mesmo que ele não possa ser aplicado a outras. Para os propósitos científicos a pesquisa determinaria o que conta como religião, a definição é uma questão de estratégia. É assim que o conceito de Geertz, mesmo tendo sido apontado por Asad como um produto do contexto social moderno, pode ser válido a depender dos propósitos do cientista que decide usá-lo.

confundem. Ele nos permite a compreensão de que o fora e o dentro fazem parte de uma dinâmica relacional que produz diversos modos de existência (Campos, mimeo)

Assim, se existem regras rígidas nem sempre as crianças, e mesmo os adultos – como mostra o exemplo abaixo, querem se adequar. E a partir de suas percepções podem navegar entre está dentro e está fora, e mesmo ambos simultaneamente, de um sistema religioso. Como afirmou J. F., M 9 anos, “*Eu não sou crente não, é que eu gosto de ir pra Igreja*”. Outro exemplo é a declaração de T. I., F 8 anos, ao me explicar que sua mãe e ela seriam “crentes” e que usam brinco:

*“Se você não usa brinco, você é [crente]... Que dizer... minha mãe usa brinco, mas toda vez que ela vai pra Igreja ela joga, aí ela diz que não vai usar mais não, ou se não dá pra alguém. Um dia eu fui pra Igreja de brinco, por que eu não era crente, pra essa daí como é o nome, a Assembleia. Aí a irmã falou mesmo assim “não pode usar brinco não”. Aí eu peguei e tirei e dei pra minha mãe guardar. Aí quando chegou em casa ela deu [doou para outra pessoa]...”*

Do mesmo modo, segundo informante entre as dirigentes do Círculo de Oração Infantil da Assembleia de Deus, muitas crianças participam com frequência contínua desse grupo ou mesmo da Escola Bíblica Dominical e não se convertem, em seus termos “*não aceitam Jesus*”. Estes exemplos ilustram que, assim como mostra Tim Ingold (2014), a experiência religiosa não repousa na percepção de um mundo já pronto, nem a prática religiosa seria apenas o domínio das técnicas que permitem se engajar com seus constituintes. Ela repousaria, na verdade, na percepção de um mundo que está continuamente criando a si mesmo através das suas próprias percepções.

Apesar das ideias de Asad (1993) e de Mahmood (2005) serem de grande importância no decorrer de todo este trabalho – não apenas no que tange religião, mas também secularismo, moral e construção do self – foi necessário pontuar que o uso do termo religião ainda parece de grande valia tendo em vista as reações que ele provoca nos sujeitos e o uso corrente feito desta palavra por alguns deles. Csordas (2004), Beyer (2003) e Burity (2006) trazem bem a necessidade de entender a importância desta crítica para entendermos os limites do conceito de religião e como é necessário estar sempre se policiando quanto a uma aplicação que não faz diferenciações dele, mas ao mesmo tempo de não expurgá-lo por completo de nosso vocabulário pois, além de sua importância na comunicação científica, ele é usado pelos sujeitos em seus processos de reconhecimento e pertencimento. Se, como Asad (1993), Mahmood (2005),

Taylor (2007), Casanova (2010), Berger (2001), Geertz (2001) e outros apontam, a religião não se recolheu ao espaço privado e aparece como constituidora do self dos sujeitos através de práticas que são muitas vezes públicas é necessário pensar e não abandonar o uso desse conceito para o melhor entendimento desse fenômeno.

### 3. “DEUS DEU COMPETÊNCIA A SECRETÁRIA PARA ADQUIRIR AS MÁQUINAS” OU RELIGIÃO E ESPAÇO PÚBLICO

*É vencendo os limites, escalando as fortalezas,  
conquistando o impossível pela fé. Campeão, vencedor  
Deus dá asas, faz teu voo. Campeão, vencedor, essa fé que  
te faz imbatível te mostra o teu valor*

*(Campeão vencedor, Jamily)*

O trabalho de campo efetuado para realização desta pesquisa coletou uma série de exemplos de como a religião é evocada no espaço público. Foi possível ver que as festividades são um espaço privilegiado para a expressão da religiosidade da comunidade, mas também como tais referências são feitas na prática cotidiana. A retórica e performace pentecostal se mostraram presentes em uma série de situações, contudo em outros momentos práticas de religiões distintas também puderam ser encontradas. Além disso, institucionalmente, existe a adoção do estudo de religião de maneira confessional cristã nas escolas municipais de Abreu e Lima com adoção do material da Sociedade Bíblica do Brasil<sup>30</sup>. Deste modo, este capítulo tem como objetivo discutir como a religião está presente no espaço público escolar em Abreu e Lima de um modo duplo, por um lado institucionalmente, com a adoção do modelo confessional cristão pelo município, e de outro, trazida pelos diversos agentes – alunos, professores, funcionários e pais – que transitam por esse espaço.

Se esses fatos contrariam a noção de secular proposta pelos teóricos da secularização especialmente a partir dos anos 1960, parece importante aqui pensar o que diziam estas teorias e quais são as percepções mais recentes sobre o assunto. Por isso, nessa primeira parte deste capítulo, me limito a discutir os teóricos que pensaram secularismo, religião e espaço público. Tal análise nos permitirá visualizar as mudanças sofridas nas percepções do papel da religião, complementando a discussão do capítulo anterior, e como elas podem ter influenciado o modo como tal papel se desenvolveu de fato, inclusive no campo de pesquisa aqui discutido.

---

<sup>30</sup> Como foi declarado pela direção da Escola Professor José Francisco Barros e como também pode ser averiguado empiricamente.

### 3.1 O QUE TEM SIDO PENSADO

A partir dos anos 50, diversos cientistas sociais se debruçaram sobre a ideia de que de modo amplo, o declínio da religião na mente das pessoas e o estabelecimento de uma vida pública secular era inevitável e progressivo. Os autores que se destacaram na chamada Teoria da Secularização primeiramente foram Luckman, Berger, Parsons, Luhmann entre outros. Eles produziram interpretações das teorias de Durkheim e Weber e exploraram os links entre a modernidade ocidental e o declínio das religiões tradicionais. Mas, é importante destacar que nem Durkheim ou Weber produziram visões teológicas sobre a modernidade. A ideia de um Estado secular, onde as instituições políticas e religiosas estão separadas, de um recolhimento da religião ao privado e até a de um declínio vertiginoso e inexorável das afiliações religiosas foram entendidos como sinal e consequência do processo de industrialização, urbanismo, individualismo e modernização em todo e qualquer lugar, se tornando uma ideia cara mesmo para as pessoas fora da academia e um senso comum em geral. (Cannell, 2010; Burity, 2001, Berger, 2001)

Corroborando com essas ideias, estava a crença de que na Europa Medieval houve uma fusão entre política e religião em um cenário de diversidade religiosa, o que levou a conflitos sangrentos e que, para sanar estes conflitos, a resposta foi a secularização do Estado, o Iluminismo se encarregou do resto e todos os conflitos e problemas foram solucionados. Assim, esse seria o caminho que todos deveriam seguir. Para José Casanova (2010), essa narrativa não passa de um mito, o mito da construção histórica da democracia europeia. Todavia, esse mito não condiz com a realidade histórica, segundo o autor. Estas guerras religiosas no início da Era Moderna não geraram um Estado Secular, mas um moderno Estado confessional territorial absolutista. Assim, essas guerras podem ser denominadas mais, adequadamente, como formadoras do Estado europeu do princípio da era moderna. Para esse autor não existe um problema intrínseco a religião em relação à democracia, mas existem sim pressupostos seculares sobre a religião, a democracia e suas relações que são, largamente, difundidos e acreditados.

Entretanto, a associação entre presença religiosa na vida pública e violência parece marcada na imaginação de grande parte dos europeus. Mais de 2/3 da população de cada país da Europa Ocidental acredita que religião é sinônimo de intolerância. O Programa Internacional de Pesquisa Social fornece dados numéricos bastante específicos sobre o assunto em diversos países da Europa, com destaque para a situação na Dinamarca e na Polônia. Entre os

dinamarqueses, 86% acreditam que religião gera conflitos e 79% acreditam que religião é sinônimo de intolerância. Tais dados chamam atenção que tal visão negativa da religião combina com a taxa de frequência dos dinamarqueses a Igreja, só 2% o fazem regularmente porém, vai de encontro ao fato de que 88% dos dinamarqueses dizem possuir uma filiação religiosa. Ao contrário, na Polônia a pesquisa encontrou os menores índices de resposta positivas as questões de se a religião é fonte de conflito e se ela é sinônimo de intolerância. Esse dado também chama atenção, pois o catolicismo polonês costuma ser interpretado como intolerante e a religião na Polônia de fato foi fonte de conflitos (Casanova, 2010).

Além disso, tal pesquisa também demonstrou que os conflitos religiosos do início da Era Moderna são lembrados para se falar de violência e intolerância, enquanto que todos os conflitos seculares – primeira e segunda guerra mundial, revolução comunista, holocausto nazista, grande fome da Ucrânia – são ignorados neste sentido. Casanova nos lembra que, tendo em vista que as pessoas não costumam reconhecer sua própria intolerância, tais percepções da população da Europa surgidas nesta pesquisa devem significar que eles entendem como intolerante e conflituosa a religião dos outros, ou a que esteve em seu passado, mas já foi superada.

“Pode-se suspeitar que a função de tal memória seletiva da história é salvaguardar a percepção das conquistas progressivas da modernidade secular ocidental, oferecendo uma justificativa de auto-validação e separação secular entre política e religião, como condição para a política liberal democrática moderna, para a paz mundial e para a proteção da liberdade religiosa pessoal” (Casanova, 2010, p. 7).

Apesar de tal percepção bastante difundida sobre o mal que significa a religião, a realidade das democracias existentes na Europa e sua relação com o secularismo e a religião se mostram bastante distintas. A França é o único país da Europa Ocidental declaradamente secular e muitos países, consolidadamente, democráticos mantêm Igrejas oficiais – como a Inglaterra e a Noruega. Do mesmo modo, também existem exemplos históricos de países europeus seculares não democráticos – como os regimes comunistas. Assim, fica claro que a separação entre Igreja e Estado não é suficiente para a existência de uma democracia. Ao contrário, a secularização da maioria dos Estados europeus ocorreu após a consolidação de suas democracias. Muitos deles possuíram partidos confessionais que foram de grande importância neste processo de democratização. Mesmo o projeto inicial da União Europeia sofreu grande influência nesse sentido. Ele foi, fundamentalmente, democrata-cristão, sancionado pelo

Vaticano. O que estes dados e discussões trazidos por Casanova demonstram é que aquele que seria o maior exemplo dos benefícios de uma completa saída da religião da vida pública tem ideias religiosas bastante específicas dentro de suas noções de secularismo, democracia, política e espaço público (Casanova, 2010).

Em outro estudo, “Public Religions in the Modern World”, Casanova realiza uma discussão sobre a teoria da secularização e o que ele diz serem suas três premissas. A primeira premissa é que houve um processo histórico de diferenciação da modernidade ocidental através do qual a religião foi objetificada e separada de outras funções, particularmente, a economia e a política. Para o autor, esta é a única premissa da teoria da secularização que se trata de fato de uma realidade histórica. A segunda premissa é a de que a religião necessariamente sairá da esfera pública na modernidade e se tornará privada. Para Casanova, esta é apenas uma possibilidade entre várias outras a serem exploradas. A terceira e última premissa afirma que a religião como sentimento e prática tenderia a se dissipar com a progressiva modernização. Esta ele entende como, claramente, falsa – tendo em vista os diversos eventos que provam o contrário, como o uso da retórica pentecostal em momentos “seculares” que é analisado mais adiante neste capítulo - e ele argumenta que muito foi discutido contra atividades religiosas na América e na Europa pelo fato de esse mito ser tido como axiomático. Casanova examina diferentes casos de estudo como o protestantismo evangélico no Brasil e o catolicismo americano, e argumenta que ambos estão crescendo de modo desterritorializado, o que prova que existem diferentes formas de diferenciação da religião na modernidade e o declínio é apenas uma das possíveis (Cannell, 2010).

Talal Asad é outro autor que definiu boa parte da recente discussão antropológica do secular, como argumenta Cannell. Seu estudo foca no emaranhamento do secularismo com as democracias capitalistas liberais nos estados-nação, dos quais as políticas e retóricas são incisivamente críticas. Ele entende o desenvolvimento da secularização como, historicamente, contingente e não como, fatalmente, necessário. Além disso, para ele mesmo a ideia de secularismo é um conceito com história e geografia específica. Neste sentido, o autor também contesta a oposição entre religioso e secular e entre desencantamento e encantamento. Estas seriam binarismos falsos produzidos ideologicamente, nos quais tudo no passado ou diferente do presente ocidental é encarado como pré-moderno (Cannell, 2010).

Sobre este último ponto, precisamente, destaco aqui o estudo de Alfred Stepan, demonstrado por Casanova (2010), sobre a democracia e suas teorias. Stepan demonstra que as mais importantes teorias de base empírica que discutem o Estado democrático, como as de

Robert Dahl e Juan Linz, não falam sobre a separação rígida entre Igreja e Estado como necessária para a democracia. Os teóricos que o fazem são os normativos liberais – John Rawls ou Bruce Ackerman. Ou seja, as teorias que falam dessa separação são aquelas que propõem possibilidades e não as que analisam a realidade de fato. Para o próprio Stephen as autoridades religiosas devem tolerar a autonomia dos governos democraticamente eleitos, e estes devem tolerar as autonomias dos indivíduos e dos grupos religiosos inclusive na expressão pública de seus valores.

A complexidade do debate sobre o lugar da religião no espaço público também foi pensada por pesquisadores brasileiros. Entre eles destaco, inicialmente, o trabalho “A disputa pela laicidade” de Campos, Gusmão e Maurício Jr (2015). Nele, os autores pensam os conflitos entre lideranças laicas e religiosas na esfera pública brasileira. Eles apontam como em nossa sociedade os pentecostais contribuem para gerar tensões, mas que estas constituem a modernidade e nos levam a repensar o lugar da religião nela. Eles ressaltam como há uma disputa por diferentes modelos de laicidade e assim analisam conflitos resultantes dela.

Outro trabalho que pensa a religião e a esfera pública brasileira é “Religião e política no Brasil contemporâneo”, onde de Maria das Dores Campos Machado (2015) mostra as percepções e iniciativas de líderes carismáticos e pentecostais para a formação de quadros políticos no Brasil. A articulação política deles, segundo esta autora, vai na direção de combater a expansão dos direitos reprodutivos e das minorias sexuais e manter na sociedade brasileira uma moralidade cristã. No entanto, Machado nos mostra, esses grupos se esforçam para adequar seus discursos a importância dada a normatividade legal e ao ideário dos direitos humanos e, no caso dos grupos pentecostais, esse movimento é uma reação a sua desvalorização social pela elite política e pela sociedade que muitas vezes os percebem como cidadãos de “segunda classe” quando comparados com os católicos. Ou seja, essa autora parece pontuar, como o fazem os autores citados no parágrafo anterior, como a intolerância é utilizada e sofrida pelos diferentes grupos que atuam no espaço público

O que estas pesquisas apontam, conjuntamente, é como esse espaço público e a atuação e presença nele é fonte de disputa de grupos religiosos e não religiosos. Neste sentido, Janayna Lui (2013) empreende a mesma discussão ao comparar a implementação do ensino religioso nas escolas públicas de Minas Gerais e São Paulo em “Definições de laicidade no debate público sobre o ensino religioso”. Ela nos mostra como a lei federal de diretrizes e bases da educação nacional (lei 9.394/96) não expressa um modelo de ensino religioso a ser aplicado, e deixa a cargo dos diferentes estados suas definições específicas, a partir de diálogo com

entidade civil. Além disso, a autora aponta, os princípios de igualdade das religiões e separação da Igreja e do Estado foram definidos no Brasil desde a década de 1890, mas o termo laicidade na prática é pensado de diferentes maneiras pelos distintos atores. Assim, nas discussões para a definição do modelo do ensino religioso dos dois estados que ela estuda é possível ver tanto agentes que usam a “laicidade” como argumento para defender um determinado modelo de ensino religioso, como outros que usam o mesmo termo para fundamentar sua negação a presença da religião na Escola.

Os diferentes contextos e discussões trazidos aqui demonstram a impossibilidade de tratar do tema a partir de uma regra geral e unitária como havia proposto anteriormente a teoria da secularização. Atualmente, como as críticas que trouxemos aqui demonstram, houve uma profunda mudança neste debate e mesmo autores que estavam profundamente ligados à teoria da secularização, como Berger (2001), confessam os enganos que cometeram. Entretanto, mesmo com tal mudança neste debate, alguns pesquisadores continuam defendendo posições clássicas sobre o secularismo nos dias de hoje. Neste sentido Cannell (2010) nos traz o exemplo de Bruce (1996), para quem a diminuição da participação das pessoas nas religiões e o aumento da indiferença religiosa no mundo ocidental é inegável. Para ele fissuras internas estão ligadas a esse fato. Suas afirmações são baseadas na realidade britânica moderna, mas ao pensar o caso dos EUA ele afirma que esta segunda realidade está repetindo a experiência europeia e se igualará a ela em alguns anos.

Apesar das muitas críticas que a teoria da secularização sofreu, muitas pessoas ainda – e não apenas o estudioso apontado acima – acreditam, cotidianamente, que ela é inevitável na modernidade. Como nos mostra Cannell (2010) o secularismo é uma ideia institucionalizada politicamente, que se tornou programática. Apesar de ele ser produzido - uma teoria sobre como as coisas são ou deveriam ser - seus efeitos vão variar a depender do quanto às pessoas acreditam em sua inevitabilidade. A própria ideia de inevitabilidade leva uma série de pessoas e instituições a clamarem pelo secularismo na vida pública e a tomarem ações com este intuito, assim, em muitas partes, ela se tornou uma espécie de profecia auto-realizável. Neste sentido, a investigação que tenho realizado aqui tem como intuito entender como a religião aparece de fato no espaço público em Abreu e Lima e não como, estando esta cidade dentro de um Estado secular, essa associação deveria ser desempenhada. Por isso pensar as diferentes conjunturas dessa discussão foi tão caro aqui. Afinal, se, como coloca Asad (1993), o ideal do Estado secular não passa de um mito, de uma profecia acadêmica não sucedida outros modelos – como o que

o grupo aqui estudado vivencia - não devem ser interpretados como inferiores, atrasados, ou “não modernos”.

## 3.2 O QUE (A REALIDADE DE UMA ESCOLA EM) ABREU E LIMA TEM A NOS DIZER

### 3.2.1 Entre o cotidiano e o festivo, o secular e o religioso

Ao decidir sobre o que e onde efetuar uma pesquisa, é comum coletarmos uma série de informações e com elas criar também uma série de expectativas. Entre os meus anseios alguns elementos e dias pareciam que me trariam tudo que eu esperava. As roupas que as meninas utilizariam e a comemoração do Dia da consciência evangélica me mostrariam o corpo da criança pentecostal em um momento de comemoração religiosa em um espaço público. Meu caso não foi o primeiro nem o último de expectativas frustradas. Muitos já passaram por isso (como Favret-Saada, 2005). Quando o navio se distancia (Malinowski, 1976) é o momento de olhar o nativo real e não mais para aquele das possibilidades que você havia conjecturado. E ao olhar para aquelas crianças a primeira coisa que eu pude ver nos meus primeiros dias de inserção no seu cotidiano escolar foi o que eu não vi. Eu não vi saias longas ou coques, eu não vi a vestimenta “assembleiana” que eu via nas praças e ruas daquela cidade, nos horários de começo e de fim do culto e que tanto se destaca entre os outros habitantes do local. “Será que eu dei o azar de escolher uma escola que eles não frequentam?” “Será que maioria deles é católico aqui?” “Será que eu errei no meu recorte de classe?” Estas e outras indagações ferviam na minha mente e diziam que tudo ia dar errado.

Contudo, se tem algo que a pesquisa de campo ensina é a ter paciência. É necessário observar, perguntar e esperar. O exercício desses verbos junto com o tempo me trouxe o fato de que 87%<sup>31</sup> das crianças da turma que acompanhei eram evangélicas. Ao passo que uma série de elementos referentes ao cristianismo foram aparecendo e a filiação das crianças e professores a Igrejas Evangélicas foram ficando claras, como pesquisadora passei a esperar ainda mais a chegada do Dia da Consciência Evangélica. Abreu e Lima também é uma das cidades do país que tem como feriado dia da consciência evangélica em 31 de outubro. Esta é

---

<sup>31</sup> O grupo, como afirmado anteriormente, se constitui na prática de 25 crianças. Entre estas uma afirmou que era católica e outra disse não frequentar nenhuma Igreja. As outras 23 crianças afirmaram frequentar Igrejas Evangélicas, mesmo que algumas delas não soubessem precisar a denominação.

uma data de grande importância histórica na Reforma Protestante por ser o dia que em 1517 Martinho Lutero publicou suas 95 teses, o que marca o início do movimento.<sup>32</sup>

Desta vez eu não poderia estar errada, assim pensava, se eles performam sua pertença pentecostal em outros momentos o dia da consciência evangélica será o auge disso. Para aumentar e prolongar a minha ansiedade, esse é um dos últimos feriados do ano, no dia 31 de outubro. O Dia da Consciência Evangélica, mesmo não existindo a nível federal ou estadual, é pela lei municipal 632/2008 um feriado na cidade de Abreu e Lima<sup>33</sup>. Nele, ocorrem festividades, apresentações e shows de artistas evangélicos em um pequeno palco na praça da cidade – além do não funcionamento de diversos estabelecimentos e órgãos públicos. Todavia, mais uma vez ao olhar o nativo real, e não o da minha imaginação, pude ver uma realidade mais complexa ou mais surpreendente – onde a heterogeneidade de ações e negociações de valores não comportam um sistema estruturado onde poderíamos prever as ações dos indivíduos.

Neste ano, 2015, o feriado foi negligenciado pela escola ou mesmo esquecido. Fui para o campo naquele dia entusiasmada acreditando que o dia que antecedia ao Dia da consciência evangélica, pois a data real caiu em um sábado, haveria atividades sobre o assunto. Não aconteceu nada. Então ao final do dia perguntei para professora se era assim mesmo e ela ficou espantada, disse que tinha esquecido completamente, mas que nos anos anteriores havia comemorado sim. *“Eita, é mesmo... é sábado meu deus. Eu sempre faço algo com eles sobre isso, mas nem lembrei...”*. Não deixa de ser curioso que na cidade conhecida por ser a mais evangélica do país e em uma escola que trabalha todas as festividades do ano de modo exaustivo não tenha havido nenhuma comemoração da escola como um todo ou mesmo um trabalho em sala de aula sobre o assunto. Contudo, isso não quer dizer que o cristianismo, e mesmo a forma evangélica em particular, não tenha sido encontrado nas atividades festivas e extracurriculares da escola. Uma série de comemorações que ocorrem ao longo do ano, mesmo as que não estão

---

<sup>32</sup> As 95 teses de Lutero foram fixadas na porta da Igreja de Wittenberg em 1517. Nelas, o monge criticava o poder papal e uma série de práticas da Igreja católica na época, propondo uma reforma. Estas teses conquistaram a simpatia de uma parte dos nobres, incluindo o príncipe da Saxônia, que o protegeu do papa Leão X e concedeu asilo em seu castelo possibilitando que ele traduzisse a Bíblia para o alemão. Em 1530 ele divulgou as principais características de sua doutrina: salvação pela fé, presença da verdade somente na Bíblia, extinção das ordens religiosas, livre interpretação da Bíblia - sem a necessidade de pregadores, padres ou outros intermediários, eliminação de tradições e rituais nos cultos religiosos, fim do celibato (proibição do casamento de padres, por exemplo, proibição do uso de imagens nas igrejas, extinguir o latim como única língua nos cultos religiosos, eucaristia e batismo como únicos sacramentos válidos. Além da Igreja Luterana, nesse contexto pós publicação das 95 teses surgiram as Igrejas Calvinista, Presbiteriana, Metodista e Batista.

<sup>33</sup>Referência da lei encontrada em: <http://www.abreuelima.pe.gov.br/noticias/conteudo/54.swf>

especificamente ligadas a uma religião, trazem toda uma ritualização e performance das religiões dos indivíduos.

A primeira comemoração de caráter religioso do ano foi a páscoa, que demandou uma programação especial da escola de mais de uma semana que incluiu aulas que explicavam a história da páscoa, filmes, decoração com desenhos de coelhos, ovos e cartazes com o nome “Jesus”, e uma festa ao final. O São João, também, foi comemorado, com festa de menor escala na escola e com uma grande festa que incluía todas as escolas do município no pátio de eventos da cidade. Tendo em vista o grande número de evangélicos no quadro de professores e da secretaria de educação foi uma surpresa que o grande painel do palco onde as crianças se apresentaram tivesse escrito São João e não apenas Festa Junina.



**Foto 6: Grande festa de São João das escolas municipais no pátio de eventos da cidade**



**Foto 7: Apresentação da quadrilha da Escola José Francisco Barros**

Tal surpresa foi causada por algumas situações demonstradas na literatura sobre pentecostais no espaço escolar. Silva (2011), por exemplo, nos traz a preocupação de gestores e professores de dissociar a festa junina de seus santos com o objetivo de estimular a presença dos alunos protestantes. Ela analisou a construção dos sujeitos na negativa das famílias de crianças de origem pentecostal em participar de atividades escolares que elas entendem ou como fazendo parte de uma matriz religiosa diferente da sua, ou que incitem a “sensualidade” e contato corporal com o sexo oposto. Para esta pesquisadora cria-se um embate entre os evangélicos e os outros membros da comunidade escolar a partir de negativa dos primeiros de comungar dos valores e atividades dos últimos.

Esta não foi a única vez que fui surpreendida pela inserção de outras religiões neste espaço escolar composto tão largamente de integrantes evangélicos. Durante a comemoração da Semana da Inclusão uma série de atividades sobre o tema foi realizada com as crianças em sala de aula. A última delas foi um filme sobre a história de um menino com deficiência visual. Esse era um filme Iraniano que contava a relação do tal menino e de sua família com *Allah*. Referências ao islamismo estavam presentes em todo o filme. Todavia, no debate ao final, as crianças não fizeram perguntas sobre “*Allah*” ou os véus usados pelas personagens femininas. As crianças ignoraram os elementos desconhecidos presentes no filme, como assim também o fez a apresentação que os adultos deram a ele. Durante o filme, os adultos presentes – a professora e a monitora – ressaltavam com frequência o quanto o personagem deficiente do filme era inteligente e sensível e como as cenas que demonstravam isso eram bonitas. Se o diferente no que tange à deficiência visual foi ressaltado e trabalhado nessa atividade, o outro religioso foi invisibilizado. Essa invisibilização não ocorre por não haver nenhuma forma de contato, mas pelo silêncio sobre suas particularidades e diferenças. O exemplo a seguir reforça essa afirmação.

Um grupo importante no que tange às festividades da escola é o “grupo de balé”. As crianças que estão no balé fazem uma série de apresentações durante o ano, incluindo danças e manifestações culturais de matrizes africanas. Neste grupo, é possível encontrar crianças que frequentam Igrejas pentecostais. Mas, isso não quer dizer que estas crianças, ou mesmo a professora, não estejam utilizando seus valores religiosos nesta situação e mais uma vez invisibilizando as origens culturais dessas danças. Assim, pude ver antes de uma apresentação

que incluía “coco” e “maracatu” as crianças vestidas com as indumentárias características de tais danças “orando” para que “Jesus” possibilitasse que tudo ocorresse bem.<sup>34</sup>

Todos esses exemplos demonstram que não há nesse espaço, dentro da cidade conhecida como a mais evangélica do país, o que foi chamado por alguns autores de “ativismo conservador religioso” (Machado, 2012). Essa situação é distinta do que pode ser vista no cenário político nacional, onde atores evangélicos têm travado disputas no espaço público especialmente no que tange a discussão sobre a regularização de direitos de minorias sexuais (ver Machado, 2015; Campos, Gusmão & Maurício Jr, 2015) Apesar da cidade ter uma reconhecida identidade religiosa pentecostal e da escola adotar o ensino confessional, não há programaticamente e mesmo na prática cotidiana – como poderia se acreditar antes de uma análise mais próxima – um esforço para ensinar as crianças essa postura diante do mundo. Nem o ativismo contra o outro nem na afirmação de si mesmo parecem ser ressaltados nesse quadro.

É importante trazer que nem todas as crianças e suas famílias concordam com uso do corpo pentecostal nessas danças e outros eventos. Uma professora relatou que algumas meninas já saíram do balé quando seus pais descobriram que elas estavam frequentando as aulas sob a justificativa de que eram “crentes” e que não podiam dançar daquela forma. Além disso, a mesma professora também apontou que durante a aula que celebrava o dia do folclore vestiu a maioria das crianças com fantasias como a do Saci Pererê e que algumas delas afirmaram que não iam usar as fantasias pois seriam “crentes”. Ela relatou que se vestiu com alguns elementos e disse para as crianças que também era “crente” e que não havia problema nenhum em usar as fantasias (Tal professora declarou ser da Assembleia de Deus Abreu e Lima). Mas é importante pontuar que a denominação a qual a professora se declara pertencer tem em seu estatuto que seus membros não devem dançar ou comungar com qualquer prática entendida como católica ou de matriz afro. Aqui se mostra uma clara diferença entre as normas e os usos que as pessoas fazem dela, como aponta Leach (1995). Ela se encontra diante de uma ambivalência entre as normas de sua congregação religiosa e a perspectiva de uma pedagogia inclusiva e o modo como acomoda seus múltiplos pertencimentos não é vivido ou pensado como contraditório (ver Leach, 1995; Gluckman, 1987).

Enquanto algumas pesquisas (Silva, 2011; Campos, 2009; Giumbelli e Carneiro 2006) chamam a atenção para o conflito na negativa dos evangélicos em participar de eventos e

---

<sup>34</sup> Estes exemplos coadunam com a discussão do capítulo anterior sobre a invisibilização como forma de intolerância. Não é necessário haver um embate, ou não falar do outro. Ele pode aparecer e estar presente, mas é apartado de suas origens e significados.

festividades, o que quero pontuar aqui é o baixo número de ocorrências deste tipo, para além dos casos relatados, neste campo de pesquisa, e como quando ocorrem são neutralizados por uma autoridade que além de disciplinar, a professora da turma, é também religiosa, uma adulta “crente”. O que foi trazido de relevante pelos agentes pesquisados é que, ao contrário das pesquisas que salientei, se identificar como pentecostal não leva necessariamente se recusar a participar de atividades que são entendidas como contrária a esse *ethos* - como a dança, a festa de São João, as atividades do folclore<sup>35</sup> - uma série de negociações podem estar envolvidas nesse processo. Ou como foi declarado por uma das meninas, W. T. 8 anos, que disse frequentar uma Assembleia de Deus: *“Eu danço, mas não é remexendo essas coisas não. O balé pode, por que no balé não tem essas coisas.”*

Essa afirmação é curiosa pois foi feita para justificar a participação em danças que remetiam as culturas de matriz afro e indígena, o grupo de balé aqui é utilizado para legitimar a participação em atividades que em outros momentos é recusada. Ou em outros termos, apesar de elementos da religião afro serem vistos de modo negativado – o termo macumba apareceu algumas vezes durante o ano como categoria de acusação ou chacota, além dos relatos sobre o entendimento do que seria candomblé trazidos no capítulo anterior – quando acionados como “cultura” e ainda mais como parte do balé isso é esvaziado. Tal lembra relato de Campos (2009) em sua comparação entre as experiências que teve em uma escola pública e uma particular no Recife. Os alunos da escola pública apesar de também negativarem em diversos momentos a matriz afro-brasileira, se referiam com carinho a uma música ensinada por um antigo professor com elementos claramente ligados a ela.

Apesar de encontrar a presença de elementos de outras matrizes religiosas que não a da maioria evangélica nesta escola, não se pode negar que esta matriz possui um largo espaço na fala daqueles que tem a autoridade da fala (professores, coordenadores e profissionais de alto cargo da Secretaria de Educação). Se no exemplo acima a professora usa sua autoridade como “crente” para dizer para as crianças que elas podem participar das atividades do dia do folclore, também foi encontrado exemplos em que o espaço dado ao cargo é usado para a performance religiosa.

A abertura da mesma Semana da Inclusão – à qual nos referimos anteriormente – é significativa nesse sentido e curiosamente foi a festividade que mais nos trouxe elementos

---

<sup>35</sup> Mais informações sobre as negociações das práticas religiosas e das percepções sobre o que seria religião que as possibilitam são discutidas no capítulo 2 e no capítulo 4.

pentecostais. Esse evento contou com a participação de alunos e professores de outras escolas e da coordenação responsável pelos alunos com necessidades especiais. Havia uma mesa composta por secretarias e coordenadoras e, quando cada uma foi apresentada, todas agradeceram a Deus e/ou a Jesus por estarem ali e pelas realizações possíveis com os “alunos especiais”. Destaco a fala da coordenadora da educação especial que foi responsável por apresentar e coordenar a mesa nesse dia. Ela começou o evento afirmando que agradecia “*a Jesus pelos profissionais envolvidos naquele trabalho e pelos pais e mães das crianças*” e que desde que havia acordado naquele dia tinha pedido a “*Ele que estivesse presente*” naquele lugar e que sentia que Ele estava. Toda sua fala foi efetuada em um tom de voz elevado, que se elevava ainda mais e acompanhava um levantar de braços nos momentos em que destacava algo, essas características são muito comuns nas performances dos palestrantes da Assembleia de Deus e de outras Igrejas pentecostais. Após estas palavras iniciais, ela pediu a todos os presentes que orassem juntos o Pai Nosso e ao término deste proferiu “*Para Ele toda honra e toda glória*” sendo seguida por um número grande dos presentes. Mais adiante a mesma falou sobre as máquinas de escrever em braile adquiridas recentemente pela escola e que haviam possibilitado a alfabetização dos alunos com deficiência visual. “*Deus é bom e maravilhoso e usou da competência da Secretaria para comprar a máquina de braile para eles serem alfabetizados*”.

Em seguida, dois dos alunos com deficiência visual, uma menina e um menino, da escola subiram ao palco para se apresentarem. A menina que já havia sido alfabetizada demonstrou seu conhecimento escrevendo um versículo bíblico. A monitora que os acompanhou até o palco os apresentou a plateia e disse que aquele era um versículo que se “*encaixava muito*” na situação daquelas crianças e que ela sempre repetia para elas quando elas se sentiam incapazes. Então, a menina escreveu o versículo “*Tudo posso naquele que me fortalece*”. Depois disso a monitora continuou dizendo “*Graças a Deus agente tem a Bíblia em braile e ela já é o livro preferido de J. que sempre me pede para abrir no livro de Isaias para ela ler*”. Em seguida, as duas crianças cantaram junto com a monitora uma canção que era conhecida de todos os presentes que os acompanharam cantado e batendo palmas. Depois descobri que se trata da música “*Conquistando o Impossível*”<sup>36</sup> da cantora gospel Jamily. Ao final o menino pediu para “*orar*” e foi acompanhado pela coordenadora e pela monitora que estavam no palco com uma

---

<sup>36</sup> As letras das músicas citadas encontram-se em anexo.

expressão de concentração e sofrimento enquanto tinham suas cabeças baixas e balbuciavam palavras silenciosamente.

Apesar do *ethos* expresso em tal performace ser claramente identificado com o pentecostal, especialmente o assembleiano do campo Abreu e Lima, o discurso era amplamente cristão e não houve, conjuntamente, nenhuma declaração de oposição a outra religião. Os dados parecem levantar uma pergunta que precisa de uma investigação mais profunda para ser respondida: performar uma identidade em um espaço público é sinal de intolerância? É possível não performa-lá? O que este campo parece responder é que não é possível não trazer os elementos pentecostais para a performance no espaço público - pelo menos não no momento de performar um discurso de superação e criação de certezas para fuga das adversidades.

Se os trabalhos trazidos na introdução deste capítulo nos ajudam a entender como a expressão pública da vinculação religiosa não é um fator inevitavelmente decrescente e que, ao contrário está presente em muitos momentos da história no qual seu protagonismo é negado, existem outras análises (Campos & Maurício Jr., 2012) que apontam especificamente como a noção de pessoa pentecostal é composta pela criação da certeza e pela performance do carisma. Tal é encontrado em ambos os exemplos trazidos acima. Não basta apenas pedir ajuda a Jesus em casa ou ensinar as crianças um versículo bíblico, é necessário performar o carisma através das técnicas corporais pentecostais em público e para a comunidade. Como esses valores são amplamente compartilhados entre os funcionários e pais a reação deles a tal performace é de animação e emoção, similar a performace de reação as palavras de um pastor em um culto.

As festividades escolares aqui relatadas – principalmente as apresentações de balé e a abertura da semana da inclusão – levam a pensar que elas se tornam um momento e um espaço de ritualizar a religião. Em “Pluralismo Religioso e Pluralismo de Valores”, Joel Robbins (2014) nos lembra o papel público da religião e como mais de uma delas competem para influenciar a vida social e política. Dito isto, ele nos faz pensar no pluralismo religioso através da ideia do pluralismo de valores – a vida dos indivíduos pertencente a um grupo é regida por diversos valores que muitas vezes concorrem entre si. Ou, como é estabelecido por toda uma tradição aristoteliana (Foucault, 1997; Asad, 1993; Mahmood, 2005) ao discutir moral e ética, as pessoas tomam decisões com base nas diversas informações que tem sobre o que seria uma boa vida. Esses casos se aproximam das constatações de Leach (1995) sobre os Gumsa e os Gumlao. Esses dois grupos se entendiam como distintos, mas compartilhavam uma série de rituais, mitos e termos sobre seus sistemas. Entretanto, eles estabeleciam sua diferenciação ao fazer pressuposições diversas sobre as articulações das categorias, ao distinguir seus valores.

Estas ideias parecem explicar como valores que poderiam ser entendidos como contrários a moralidade pentecostal “assembleiana” (dançar exibindo o corpo, celebrar elementos culturais que tem origem nas religiões africanas e indígenas) são performados e até mesmo abrem margem para a ritualização dos ideais cristãos – como na oração feita antes da apresentação de coco e maracatu.

Podemos ver aqui um processo “antropofágico” como o destacado por Ronaldo Almeida (2006; 2009) ao falar da Igreja Universal do Reino de Deus. Porém, a nossa realidade contém, não exclusivamente, mas majoritariamente membros da Assembleia de Deus. Esta Igreja não faria parte do neopentecostalismo - e sim da chamada primeira onda do pentecostalismo no Brasil (Mariano, 2010) - que seria o grupo ao qual Almeida atribui uma relação de pouco vínculo comunitário, explicado por uma circulação entre Igrejas e uso de diferentes práticas. Almeida parece imputar esse processo especialmente a IURD e argumentar que há uma continuidade entre essa Igreja e os cultos de origem Afro-brasileira. Ao contrário, ao que pude constatar neste campo, a ida a outras Igrejas assim como a presença nas festividades escolares que tem ligação com as matrizes católicas e afro, está ligada ao próprio estabelecimento desses laços. Outra interpretação é a dada por Clara Mafra (2000), ao pensar a experiência de conversão ao pentecostalismo entre brasileiros e portugueses ela fala em “conversão minimalista”. Esta expressão é utilizada por esta autora para pensar sua hipótese de uma conversão na qual a negociação sobre o que deve ser aceito e o que deve ser recusado ocorre em um processo de diálogo entre o indivíduo e o imaginário cosmológico da instituição, abrindo margem para nuances e ambiguidades.

Baseada nessas diversas análises, a explicação que encontro aqui se assemelha mais aos argumentos de Robbins trazidos acima. Dentro de um quadro onde, apesar da quase onipresença da Assembleia de Deus, os indivíduos não conseguem escapar de estar em contato com matrizes religiosas, culturais e morais concorrentes, eles encontram a sua melhor forma de enquadrar suas práticas dentro de uma narrativa própria. Essa muitas vezes inclui o silenciamento da origem de vários elementos que a compõe, como no caso da professora que escolhe simultaneamente uma posição secular e de esvaziamento da origem da manifestação cultural trabalhada ao dizer para os alunos que “*não tem problema*”. Ou seja, como afirmado por Leach (1995) e trazido anteriormente nesse trabalho, é possível fazer parte de diferentes “grupos de apreço” que se mostram inicialmente adversários. Ou, como constatou Gluckman (1987), as diversas lealdades que os indivíduos têm a grupos distintos podem contribuir, na verdade, para a coesão social ou para as reorganizações das interdependências funcionais

### 3.2.2 Educação cristã

Se uma série de expectativas que alimentei antes de começar o campo não foram confirmadas, o ensino religioso ao contrário se mostrou cheio de elementos para ser inserido no atual debate sobre o assunto desde o primeiro momento. Como já descrevi anteriormente, quando disse a professora responsável pela turma que acompanhei que gostaria de estar presente na aula de religião, sua reação foi replicar “*ah, a de educação cristã*”. Naquele momento, ficou claro que, ali, o ensino era confessional cristão.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação de 1996<sup>37</sup>, juntamente, com a lei de 1997 que a alterou no que tange o ensino religioso, estabelece duplamente que esse ensino não deve ser proselitista e que deve respeitar a diversidade religiosa e cultural do país. Contudo, ela também traz que cabe a cada sistema de ensino – estadual e municipal - definir seus conteúdos. Neste sentido, é essa lei que possibilita que existam ensinamentos religiosos confessionais em escolas públicas. Não quero aqui discutir a adequabilidade do Estado ser o financiador do ensino religioso, mas sim a percepção dos agentes do que é religião e ensino religioso e como eles performam suas noções nesse espaço público. Como evidenciado por Burity (2001), a presença dessa disciplina nas escolas públicas se insere em um movimento mais importante do crescimento do religioso na esfera pública, que conduz à desprivatização ou publicização do religioso.

Segundo relato de informantes – membros da direção e professores - o caráter das aulas de religião sempre foi confessional cristã. Em conversa com a direção, me foi dito que nunca nenhuma criança, ou pai, questionou o conteúdo destas aulas ou se recusou a participar delas. A direção, também, afirmou desconhecer qualquer aluno que não fosse evangélico ou católico. Novamente, reitero a noção de invisibilização do outro através do seu silenciamento, a escola se exime de discutir a existência e fomentar o respeito a outras religiões com as quais as crianças possam ter contato não falando sobre elas. Ou seja, existe um ensino confessional religioso programático, mas ele não se expressa do mesmo modo do “ativismo conservador religioso” (Machado, 2012) como os vistos nos embates de âmbito nacional (Campos, Gusmão & Maurício Jr, 2015). A intolerância aqui é expressa especialmente nesse silenciamento do outro. Na mesma ocasião, a informante também ressaltou que o conteúdo do material didático utilizado para o ensino religioso não era focado em uma religião específica. Segundo a

---

<sup>37</sup> Referência encontrada em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)

informante, apesar de baseado em histórias bíblicas, seu foco seria “trazer uma moral” ao fim de cada história e “ensinar valores” como “obediência e respeito”<sup>38</sup>.

Esse não é um caso isolado no qual a religião aparece como necessária para incutir “valores” e a “moral”. Para Cunha (2006) a parcela da sociedade que apoia o ensino religioso nas escolas aumenta na medida em que há sinais de que essa disciplina incentiva a reificação de valores morais que o jovem de hoje não aprenderia no ambiente familiar, na intenção de que essas aulas serviriam de escopo para o aluno encontrar o sentido da vida. Fernandes (2010) também mostrou que nas escolas públicas fluminenses o professor de religião é frequentemente chamado para apaziguar e mesmo para resolver conflitos na escola, demonstrando assim que existe a ideia de que o ensino religioso como responsável pela formação de um indivíduo moralmente educado. (Lui, 2013)

Dentro de um quadro, onde se vive em uma comunidade reconhecida pela violência e onde o cuidado parental<sup>39</sup> é algumas vezes entendido pelos professores como frágil, a religião e o contato com ela através da escola são vistos como um modo de formação moral, e mesmo de salvação. Muitas vezes, ao me contar situações específicas algum professor comentava “*ah menina, é muito triste, só jesus na causa*” ou “*esses meninos precisam de Deus no coração*”. De modo semelhante, encontrei durante o campo realizado na Assembleia de Deus, pais que deixavam seus filhos para participarem de atividades voltadas para as crianças e não ficavam para os cultos. Eles entendiam a Igreja como lugar ideal para que seus filhos aprendessem estes valores morais mesmo que eles não quisessem fazer parte daquela comunidade. Corroborando, quando perguntei na entrevista com as crianças da escola o que aprendiam na Igreja, quatro delas responderam “obedecer” e “respeitar” (ver quadro abaixo sobre tais respostas). A religião assim se torna um modo de controle social dentro de uma realidade entendida pelos adultos como não podendo estabelecer ele. Tal se assemelha ao relatado por Pires (2007) sobre Cantigueira onde os mais velhos mesmo quando não eram assíduos as instituições religiosas

---

<sup>38</sup> Dados de entrevistas realizadas em junho de 2015

<sup>39</sup> Como afirmei na introdução o quadro visual que as crianças da turma compõem juntas causa a impressão contrária e nos leva a acreditar em uma homogeneidade de classe social, estrutura familiar e tempo que os pais teriam para cuidar de seus filhos. Entretanto, o quadro se mostra em realidade bastante heterogêneo. Algumas crianças possuem renda familiar que garante acesso a bens de consumo menos básicos, como roupas e sapatos das marcas que afirmam gostar e passeio ao shopping no fim de semana, além de uma estrutura familiar no qual um ou dois membros específicos da família acompanham sua vida cotidiana e escolar. Outras não encontram a mesma constância ou dedicação de adultos responsáveis, o que é expresso em suas falas, número de faltas e ida de diferentes adultos a escola quando o responsável é chamado. A maior parte delas são expostas a um quadro onde conhecem alguém que já sofreu algum tipo de violência ou foi preso.

cobravam tal comportamento dos mais novos, para que estes pudessem ter acesso aos ensinamentos da religião.

<b>O que aprende na Igreja</b>	<b>Número de Crianças que deu tal resposta</b>
Atividades (canto, música, gestos) <sup>40</sup>	5
Obediência, respeito, não brigar	5
A palavra, falar com Deus	5
Bíblia (a ler, histórias)	3
Orar e rezar	5
Não soube ou não quis responder	7
A amar Jesus	1

**Tabela 4. Categorias das respostas dadas pelas crianças sobre o que aprendem na Igreja. Uma mesma criança pode ter dado mais de uma resposta.**

O material que a informante apontou como ensinando valores importantes para as crianças, como foi descrito acima, é o Estudando com a Bíblia ou ECAB fornecido pela Sociedade Bíblica do Brasil (SBB). Ele é utilizado pelas escolas municipais de Abreu e Lima desde 2005, seguindo o exemplo das cidades vizinhas Paulista e Igarassu que já o haviam adotado anteriormente.<sup>41</sup> Os livros que compõem esse material fazem parte de um programa da Sociedade Bíblica do Brasil para o ensinamento da bíblia para as crianças no ensino infantil e fundamental I, que existe desde 1977. A SBB afirma em seu site que através dele “apoia secretarias de educação municipais e escolas que queiram trabalhar valores com os estudantes”.<sup>42</sup>

O livro didático de Educação Cristã fornecido pela SBB e trabalhado com a turma que acompanhei possui em torno de 30 capítulos. Cada um desses capítulos é formado por duas ou três páginas. Uma história bíblica adaptada e ilustrada preenche a primeira página, e ao fim dela encontra-se a seção “Guardando no Coração”, que traz um versículo bíblico com alguma referência a história contada anteriormente. Em seguida, é possível encontrar uma página ou duas – dependendo de cada capítulo - de exercícios. Esses exercícios variam entre perguntas

<sup>40</sup> Ver tabela com tais atividades definidas

<sup>41</sup> Segundo relato da direção da escola.

<sup>42</sup> <http://www.sbb.org.br/release/italva-rj-contara-com-projeto-da-sbb-na-rede-de-ensino/>

sobre o texto, caça palavra, espaço para desenhar elementos do texto, etc. Após o exercício há mais duas pequenas seções chamadas “Conversando com Deus” e “Aprendendo com a Lição”. Conversando com Deus é uma espécie de pequena oração sobre o assunto que está sendo discutido no capítulo e Aprendendo a Lição traz uma explicação direta da moral que deve ser aprendida.

Trago como exemplo a atividade feita em classe com o livro didático no dia 06 de novembro de 2015. O título do capítulo era “Os três moços na fornalha acesa” e contava a história bíblica de quando o rei Nabuconodossor construiu uma estátua e ordenou que seus servos a adorassem, mas foi desobedecido por Sadraque, Mesaque e Abedengo. Estes ao desobedecerem ao rei foram mandados entrar em fornalha acesa, mas não se queimaram pois foram salvos por Deus. Após uma versão de uma página com ilustração dessa história encontrávamos a seção “Guardando no Coração” contendo o seguinte: *“Deus é o nosso refúgio e a nossa força, socorro que não falta em tempos de aflição”*. Em seguida havia as atividades sobre o texto e ao término deles as seções “Conversando com Deus” e “Aprendendo a Lição”. Conversando com Deus: *“Querido Deus, obrigado por que você é um Deus fiel que nunca abandona os seus filhos. Ajude-me a ser fiel a você, mesmo em situações difíceis. Em nome de Jesus. Amém”*. Aprendendo com a lição: *Os três jovens, mesmo arriscando a vida deles, não negaram a Deus. Deus os protegeu e demonstrou a todos o seu poder e seu cuidado. Deus quer que confiemos nele e falemos dele para as outras pessoas, mesmo quando as situações não são favoráveis para isso.* (SBB, p 14)

A prefeitura de Abreu e Lima, segundo os dados fornecidos pela direção da escola, firmou um acordo com a SBB em 2005, depois que as prefeituras vizinhas (Paulista e Igarassu) já o haviam feito. No primeiro ano deste acordo a SBB forneceu o material didático gratuitamente – que além dos livros chamados ECAB - incluíam Bíblias ilustradas, infantis e em braile. Após este período, dado para a aprovação material pelas instituições, a prefeitura passou a pagar pela aquisição do material ECAB e a SBB manda como cortesia outros materiais voltados para o público infantil. Além disso, relatou a informante, a SBB também realiza algumas atividades com a comunidade. No ano de 2015, por exemplo, eles trouxeram um novo material infantil. Esse foi apresentado pela comunidade no dia do desfile cívico municipal, onde um dos pelotões da escola era de crianças que seguravam exemplares dos livros da SBB.<sup>43</sup>

---

<sup>43</sup> O desfile cívico da cidade de Abreu e Lima acontece anualmente e conta com pelotões de instituições militares, educacionais e religiosas distintas. Sugiro que a integração desses diferentes grupos no que é entendido como uma “celebração cívica” pode possibilitar uma análise interessante para aquele que decidir realizar tal empreendimento.



Foto 8: Material bíblico infantil da SBB em prateleira Secretaria da Escola

Essas aulas e o material utilizado nelas parecem exercer uma profunda impressão nas crianças. Quando pedi que eles desenhassem sua religião dos vinte e quatro desenhos, que eu recebi cinco deles faziam referência a estas aulas. Dois representavam a escola e três reproduziam desenhos encontrados no livro didático da SBB – essas crianças decalcaram os desenhos que ilustravam diferentes capítulos de seu livro didático e quando questionei do que se tratavam seus desenhos elas responderam: “o nascimento de Jesus e a anunciação” [M. E., F 8 anos], “A história de Golias” [C. M 8 anos] e “Jesus saindo de uma casa” [S., F 8 anos]. Se por um lado isso pode demonstrar a influência das aulas de ensino religioso na percepção dessas crianças do que seria religião (tema dos desenhos nos quais essas referências apareceram) por outro é necessário pensar no como tais respostas podem também ser resultado do método que escolhi para trabalhar. Pedir para as crianças fazerem desenhos na escola em seus horários de aula pode ter feito com que elas se lembrassem imediatamente de suas aulas de ensino religioso e pode ter gerado em algumas delas a percepção de que havia o certo a se dizer - por mais que eu tenha ressaltado que o que importava era o que elas achavam.

Além disso, algumas crianças se mostravam ansiosas para nas aulas de “educação cristã” mostrarem que já conheciam as histórias. Quando a professora perguntava quem conhecia a história que ia ser apresentada não raro era possível ver várias mãos levantadas ansiosamente junto com comentários de “eu li na bíblia”, “eu aprendi na minha Igreja”, “eu vi na novela na televisão”<sup>44</sup>. Apesar desse contexto deixar claro que a formação da percepção de religião da

<sup>44</sup> Na verdade aqui as crianças faziam referências diretas aos nomes das novelas, todas da rede Record, como “Os Dez Mandamentos” que fazia muito sucesso na época.

criança está para muito além dos muros da escola, mesmo quando o ensino religioso é confessional, não se pode negar que ele acaba por de fato levar para as crianças as noções que os adultos me disseram que era importante de serem expressas ali como “amor”, “perdão” e “obediência”. Quando perguntei as crianças sobre o que elas aprendiam na Igreja 20% delas acionaram as mesmas categorias.<sup>45</sup>

Se as aulas de ensino religioso ensinam uma visão moral e transcendental específica para as crianças aqui estudadas, não existe nenhum modelo que não o faça. Como mostram Giumbelli e Carneiro (2006), a partir de pesquisa sobre a adoção do modelo confessional no ensino religioso em escolas públicas do Rio de Janeiro, não existe neutralidade na educação e a escolha do modelo de ensino de religião na escola – mas também o modo como a religião é compreendida e tratada no espaço escolar - envolve dimensões políticas, históricas, religiosas e pedagógicas. Estes autores também se questionam sobre as fronteiras e limites da laicidade. Esta é muitas vezes compreendida como um dado inquestionável nos espaços públicos e de responsabilidade do Estado, esquecendo-se que os integrantes dos diferentes grupos religiosos possuem necessidades específicas não apenas privativamente. Além disso, como eles nos lembram, em um lugar como a escola, onde se dá a formação de crianças e jovens em vários aspectos, essas questões tornam-se ainda mais complexas.

Para finalizar este capítulo, corroborarei com a ideia de Peter Berger (2000) que mais do que voltar ao espaço público a religião talvez nunca tenha saído dele. Parodiando-o, talvez, o fenômeno estranho não seja cantos cristãos em eventos de uma escola pública, mas sim o nosso desconhecimento de sua existência. Em Abreu e Lima sua constituição como cidade se deu sob a liderança de um pastor, atualmente, seu prefeito é também um pastor e seus monumentos, ensino religioso e corpos em transição no espaço público deixam claro que a religião é um elemento importante na vida de seus habitantes para muito além do âmbito privado. Além disso, uma realidade onde um maior número de pessoas se declara evangélica do que a porcentagem nacional – 41% em Abreu e Lima contra 22,2% em todo o Brasil - nos traz a possibilidade de pensar a expansão pentecostal. Se, como afirmado por Burity (1997), o pentecostalismo é percebido como não integrável a ordem nacional entendida simultaneamente como católica e sincrética, em Abreu e Lima essa ordem é pensada como cristã e o

---

<sup>45</sup> A maioria das crianças, contudo, dimensionou mais as práticas efetuadas na Igreja, como ler a bíblia, orar, escutar o pastor, fazer gestos. A dimensão prática da religião das crianças é discutido em âmbitos distintos no capítulo 2 e no capítulo 4.

pentecostalismo torna-se a fonte de valores e práticas utilizadas para pensar a produção do próprio self.

#### 4. A CONSTITUIÇÃO DO SELF E DA MORAL

*Quem é salvo e tem certeza bate palmas*

*Quem é salvo e tem certeza bate palmas*

*Quem é salvo e tem certeza e quer mostrar a toda Igreja*

*Quem é salvo e tem certeza bate palmas<sup>46</sup>*

Algo que liga todos os capítulos desse trabalho é como a religiosidade é construída e negociada entre as crianças da cidade popularmente conhecida com a mais evangélica do país. Entretanto, se nos capítulos anteriores discuti, primeiramente, o que seria religião para essas crianças e como suas respostas e dúvidas contribuem para o debate antropológico sobre o uso do conceito e, depois, como essa noção de religião traz a necessidade de ser expressa em espaços públicos – especialmente, a escola, agora, minhas preocupações se focam no como moral, ética e certeza são construídos em um processo que se dá na prática e no e através do corpo. Também é, aqui, que a produção da religiosidade mais aparece imbricada a da feminilidade. Se até então essa associação se encontrava apenas na maior intimidade que as meninas na escola geraram no seu relacionamento comigo enquanto pesquisadora, agora ela encontrada na importância que atribui em minha análise ao grupo de gestos na Assembleia de Deus, composto quase, exclusivamente, por meninas.

##### 4.1 PRODUZINDO E EXPANDINDO CONVICÇÕES

Durante todo este trabalho, tenho mostrado que na realidade pentecostal estudada mesmo as crianças estão, constantemente, negociando as normas e prescrições colocadas pela Igreja da qual fazem parte. No entanto, para que essas negociações sejam efetuadas é necessário que existam algumas convicções e certezas, mesmo que as vezes elas sejam colocadas em dúvida. E por isso há a necessidade de pensar aqui como o pertencimento a uma Igreja, especialmente a Assembleia de Deus é produzido entre essas crianças.

---

<sup>46</sup> Música gravada pela cantora Mara Maravilha e utilizada frequentemente como dinâmica nos eventos da Assembleia de Deus que foram acompanhados.

Durante as entrevistas na escola, pude constatar que a maior parte das crianças, 50% delas, frequentavam mais de uma Igreja<sup>47</sup>. Por um lado, esse número é explicado pelas crianças que tem avós de diferentes Igrejas da mesma denominação, ou mesmo de diferentes religiões – católica e evangélica. Somadas às crianças de pais separados - onde cada um deles frequentam diferentes Igrejas - elas são metade desse grupo. A outra metade pode ser compreendida a partir da alta filiação das crianças a Assembleia de Deus. As crianças da Assembleia de Deus apontam com animação as visitas que fazem a outros templos da mesma Assembleia de Deus, que já são templos frequentados por algum membro de sua família. “*Eu também vou na Igreja da minha mãe e da minha tia*” [T.I., F 8 anos]. “*Eu também vou na Igreja do Pastor Hugo, é a Igreja da minha mãe*” [W.I., F 8 anos]. Ou mesmo de amigos, “*Eu fui na Igreja da minha amiga nesse fim de semana, teve festa lá*” [D. N., F 9 anos].

Tal não parece ser algo exclusivo das crianças. Ao realizar pesquisa de campo no templo central da Assembleia de Deus escutei de um informante “*Em muitos domingos eu aproveito pra visitar as Igrejas (outros templos da AD) de amigos*” [T., M 24 anos]. Assim como ao visitar os aniversários dos círculos de oração em diferentes igrejas entendi que existe mesmo uma institucionalidade dessa prática. Os responsáveis por um círculo de oração organizam e levam as crianças para a comemoração do aniversário de outro, em outra Igreja, mesmo que haja a necessidade de alugar algum transporte para isso. Muitas vezes os aniversários são coletivos, diferentes círculos se reúnem em uma mesma Igreja e comemoram o aniversário de todos eles juntos.

Todavia, é interessante perceber que entre as Igrejas frequentadas as crianças conseguem distinguir a “*minha Igreja*” e a “*Igreja da minha mãe*”, “*Igreja da minha tia*”, “*Igreja da minha avó*” ou “*a Igreja da minha amiga*”. Ir a uma Igreja não necessariamente implica em fazer parte dela segundo o que as crianças expressavam e, além disso, não implica em dúvidas sobre qual é a sua Igreja de fato. Elas simplesmente me explicavam que “*eu gosto mais da Assembleia de Deus*”, “*eu gosto mais da Igreja da Henrique Dias*”, etc. Em uma das atividades de desenho que foi discutida acima uma criança afirmou que seu desenho representava uma Igreja católica, “*é a Igreja que vou com voinha*” [A. N., F 8 anos]. Mas também me disse que frequenta a Assembleia de Deus com a mãe. Questionei se ela gostava de

---

<sup>47</sup> Igreja aqui é pensada como templo, o espaço no qual as pessoas se encontram para o culto ou missa. Algumas crianças frequentavam denominações diferentes, mas a maioria frequentava diferentes Igrejas da mesma AD.

ir para as duas, ela me disse que preferia ir para Assembleia de Deus, mas quando perguntei o por que ela se limitou a me dizer “*Ah, por que é melhor*” [A. N., F 8 anos].

Essa convicção de que existe uma Igreja específica da qual faz parte parece estar ligada ao envolvimento nas atividades da comunidade. Cantos, danças, círculos de oração, aniversários, a importância dada no se vestir para ir à Igreja foram expressos quando cada uma delas falou da Igreja que entendia fazer parte. Cantar, fazer gestos e participar do círculo de oração infantil estão diretamente ligados na Assembleia de Deus. É a partir dos círculos de oração que as crianças passam a interagir com as “tias” que organizam tais atividades. Mas é importante deixar alguns pontos claros aqui sobre o quadro abaixo.

O número de crianças ligada a cada atividade não indica filiação exclusiva. Ao contrário, apesar de ser possível ver que mais crianças falaram da atividade cantar do que fazer gestos, isso se deve ao fato de que fazer gestos envolve também cantar. Assim, o número de crianças que falaram apenas em cantar se resume apenas a dois – somada a mais um da categoria coral, que foi expressa por uma criança católica. Outro ponto é que quando as crianças falavam sobre as atividades e grupos que participavam em suas Igrejas elas estavam respondendo às perguntas “O que você aprende na Igreja?” “O que você gosta de fazer na Igreja?”. Como não perguntei diretamente às crianças “Você faz parte do círculo de oração infantil?” “Você faz parte do grupo de gestos?” é possível que o número expresso na tabela seja inferior ao número real. Essa explicação também é interessante na constatação do como a prática – a participação em atividades e grupos – aparece de modo central na percepção de pertencimento e do que é ser religioso.

Atividades na Igreja	
Canto	9
Gestos	8
Círculo de oração infantil	7
Aniversários	4
Escola dominical	2
Catequese	2
Congresso Infantil	1
Dança	1

Tocar Instrumento	1
Desenhar	1
Coral	1
(Pre) Mensageira do Rei	1

**Tabela 5. Atividades que as crianças afirmaram participar em suas Igrejas durante entrevista. Uma mesma criança pode fazer parte de mais de uma atividade.**

Falar sobre as atividades e grupos dos quais participam em suas Igrejas era feito com grande animação pelas crianças. Além disso, fazer parte de algum grupo voltado para o público infantil – o círculo de oração na Assembleia de Deus, ser uma mensageira do rei no caso da única menina membro da Igreja Batista, ou da catequese para os católicos – era um ponto chave na identificação da criança com um templo específico. Ou nas palavras de W.T., F 8 anos, “*A Igreja da minha mãe é muito chata e barulhenta, não tem grupo pra criança*”.<sup>48</sup> Tal, também, foi reforçado na fala do mesmo informante da pesquisa de campo no templo sede citado, anteriormente, “*a minha igreja é essa, é nela que participo da escola bíblica*” [T., M 24 anos].

Neste sentido, Marshal Sahlins (1990), ao discutir a realidade havaiana, fala em sociedades prescritivas e performáticas. Nas sociedades performáticas, que são as que interessam nesse momento, seus membros são definidos como tal a partir de práticas e ações significativas que compartilham com a comunidade. A pertença aqui é produzida na prática. “Não é apenas por partilharem uma experiência qualquer que os havaianos se tornam parentes ou camaradas, ‘filhos da terra’, mas apenas por aquelas experiências que implicam no valor apropriado de consubstancialidade” (Sahlins, 1990, p.49).

Assim, participar da escola bíblica, ir em grupo ao congresso infantil ou participar do círculo de oração infantil de uma Igreja - como ir aos seus aniversários, fazer gestos, cantar e realizar a leitura de salmos nesses eventos –, recebem destaque nesse contexto. Elas não são práticas qualquer, fazem parte do arcabouço das entendidas pelas crianças como significativas para que haja pertença a um templo. Entendimento este compartilhado, como pude constatar empiricamente, com os adultos e dirigentes dos grupos infantis da Assembleia de Deus. Participar de diferentes grupos, eventos e atividades de uma Igreja e das interações decorrentes

<sup>48</sup> Assim como a Igreja que a menina frequenta a da mãe também é uma Assembleia de Deus, assim concluo que a diferença que ela na verdade está estabelecendo é entre o culto regular e o infantil.



para que eu levantasse e para as crianças que repetissem se dirigindo a mim "*Jesus vai lhe trazer uma grande vitória*".

Apresentações terminadas, ela leu a programação feita pelas tias da Igreja local, que dizia quais crianças iriam até o espaço em frente ao púlpito fazer algum tipo de apresentação. As crianças pareciam muito felizes em se apresentar. Especialmente, quando iam ler algum salmo, onde tinham acesso ao microfone. Todas elas diziam "*cumprimento a Igreja com uma aleluia*", agradeciam a oportunidade de estar ali, e "pediam" por sua família. Depois disso liam o salmo com todas as outras crianças prestando bastante atenção e ao final diziam *Amém*.

Além dessas apresentações individuais, também existiam momentos em que as crianças todas juntas ficavam de pé onde estavam e havia a apresentação do coral. Entre as apresentações de canto e gesto destaco a da música "Jesus é bom" de Cristina Mel (ver letra completa em anexo). O ritmo da música é semelhante a um xote e durante o refrão as crianças se moviam de um lado para o outro com os braços cruzados para trás e mexendo os pés lentamente – em uma coreografia comum à esse ritmo fora da Igreja – e faziam o gesto legal enquanto a cantavam junto com a música "*Eu vou contar pra todo mundo que Jesus é bom, Eu vou falar pra todo mundo que Jesus é bom, Vou espalhar pra todo mundo que Jesus é bom, Jesus é bom demaaais*".

Durante os breves minutos necessários para organizar a apresentação seguinte, uma das tias da diretoria sempre puxava músicas ou brincadeiras mais curtas que preenchiam esse espaço de tempo. Nenhuma delas extrapolava um minuto. Apesar do caráter rápido, especialmente por seu conteúdo – letra cantada e representada através de gestos - elas não parecem menos importantes do que as outras práticas que já registrei. "*Pra baixo pra cima, Pro lado pro outro, Sempre sou feliz. Pra baixo pra cima, Pro lado, pro outro, Sempre sou feliz. Aqui Jesus entrou, meu coração limpou. Pra baixo pra cima Pro lado, pro outro Sempre sou feliz*". As crianças, assim, como na brincadeira infantil de "morto e vivo"<sup>50</sup> se abaixavam e levantavam a depender do momento da música, como também se viravam para um lado ou para o outro e apontavam para o coração para indicar o local que a música diz que Jesus limpou.

Outra que se assemelhava a uma brincadeira infantil se restringia a apenas uma frase ritmada "*Quem é salvo e tem certeza bate os pés*". Nesse momento, as crianças batiam o pé,

---

<sup>50</sup> Brincadeira popular infantil onde ao comando de alguém as crianças se abaixam quando a pessoa diz "morto" e se levantam quando a pessoa diz vivo.

vigorosamente, no chão. Mas, ela podia ser continuada "*Quem é salvo e tem certeza, sua vida é uma beleza. Quem é salvo e tem certeza bate os pés*". Ela pode ter variações como "*Quem é salvo e tem certeza diz amém*". Outra versão utilizada nos momentos que as crianças estavam desconcentradas nas atividades e conversando umas com as outras era "*Quem é salvo e tem certeza faz silencio*".

Quando as crianças terminaram suas apresentações, as tias que eu acompanhava desenvolveram uma série de atividades. Na primeira delas, Tia V. convidou um membro da diretoria local, duas mães e uma criança para a realizarem junto a ela. Então tia V. entregou para cada uma delas uma placa onde tinha escrito o que ela ensinou para as crianças como sendo o endereço de um versículo bíblico e as partes do mesmo. Depois de ensinar e pedir para as crianças repetirem juntas cada parte, tia V. pediu para que cada uma das pessoas que seguravam as placas se virasse para que as crianças não mais pudessem ler e pedia para que elas dissessem o que estava ali. Com tal dinâmica, as crianças aprenderam como encontrar um versículo na bíblia e também decoraram um novo.

Em seguida, Tia S. utilizou uma Bíblia grande, onde a cada página aberta as figuravas saltavam e falou para as crianças das "maravilhas da vida eterna" e das "promessas de Deus". As crianças prestavam, atentamente, atenção em suas palavras e nas páginas coloridas de um livro customizados com 80 centímetros de altura e 50 centímetros de largura. Essa história era mais geral, não incluía citações ou partes específicas da Bíblia e não houve perguntas diretas que cobrassem o entendimento das crianças e nenhuma dinâmica ao final.

Por último, tia V. contou uma história de um trecho específico da Bíblia para as crianças. A história falava sobre como era difícil fazer uma semente florescer e que assim também seria "aceitar Jesus" e ela utilizou das sementes da decoração da festa para falar sobre semear. Ao final, ela chamava as crianças para fazer perguntas sobre a história e quem acertasse as perguntas ganharia um presente. Todas as crianças acertaram as perguntas e foram bastante elogiadas por seus acertos. Uma musiquinha também foi cantada sobre o assunto: "*Parabéns pela sua inteligência, que legal você é sensacional. A sua inteligência vem do alto e não do pé*".

Para encerrar a festa houve um grande coro com todas as crianças cantando a música O Semeador de Vanilda Bordieri<sup>51</sup>. Assim como a música de Cristina Mel e a história contada por tia V., essa música fala da necessidade de contar, de "pregar", ou "interessar". Essas atividades

---

<sup>51</sup> Esta e outras músicas citadas podem ser encontradas em anexo.

em conjunto demonstram que a pedagogia que ensina o que é “ser crente” inclui que para sê-lo é necessário “espalhar a boa nova”. E assim questionava insistentemente a música cantada no encerramento “*Como ouvirão se não há quem pregue?*” e instava “*levante a bandeira nas praças nas ruas assuma Jesus*”. Durante toda a festividade, as crianças foram ensinadas e praticaram isso. Assim, a criança se torna um agente de evangelização. Se, como foi afirmado por uma das tias, muitas vezes os pais não são “crentes” mas passam a frequentar a Igreja a partir do que é dito pelas crianças ou desses momentos de festividade nos quais eles vão até a igreja ver seus filhos, a criança se torna o responsável pela conversão de sua família.<sup>52</sup>

Em “Os Comensais da Palavra” Cleonardo Maurício Junior e Roberta Campos (2012) tentam entender a transformação da dúvida e ansiedade do neófito em convicção e certeza. Para eles a performance do carisma pelo fiel é essencial na cultura pentecostal. Essa discussão é importante aqui por trazer a compreensão de que convicção e certeza<sup>53</sup> fazem parte da performance do carisma, do ser preenchido pelo espírito santo, e são centrais dentro da Assembleia de Deus, o que ajuda a entender não apenas a pedagogia com as crianças vista na Assembleia de Deus, mas também as declarações demonstradas pelas crianças na escola. Elas não apontam dúvida do seu pertencimento a Assembleia de Deus, nem mesmo ao templo específico de que fazem parte. A necessidade de “*seguir a vida na palavra*” e de “*interessar*” outras pessoas na Bíblia e na vida “*com Jesus*” apareceu mesmo em conversas entre as crianças sem nenhuma interferência da pesquisadora. Do mesmo modo ler a Bíblia foi uma das atividades citadas<sup>54</sup> quando conversávamos sobre o que faziam em seu tempo livre. Essas categorias aparecem também em outros estudos (Campos & Mauricio Jr, 2012; Robbins, 2009; Collins, 2004) que nos possibilitam a comparação com os “crentes” da cidade de Abreu e Lima e também especificamente com as crianças aqui estudadas.

Segundo Robbins (2009), o ritual possui um papel importante na vida social pentecostal. Para ele através da interação gerada pelo ritual o crente pentecostal gera

---

<sup>52</sup>Trabalho como os de Birman (1996) e Mariz & Machado (1994) apontam a importância da mulher como responsável pela conversão da sua família e também comunguei com essas ideias em pesquisa anterior. Ao encontrar aqui um protagonismo das crianças nesse processo no campo analisado não acredito que meus dados refutem as conclusões anteriores. Além da possibilidade de ambos os processos ocorrerem simultaneamente, é importante lembrar que essas crianças ou são levadas por suas mães e avós ou, quando vão sozinhas por morarem próximas a Igreja ou são levadas pelas “tias” da Igreja, ou recebem sua autorização para irem.

<sup>53</sup>Os autores deixam claro que não é que o crente pentecostal nunca se encontre em dúvida, mas essa não é performada, não faz parte do *ethos* pentecostal demonstrá-la.

<sup>54</sup> Quando conversava com as crianças, muitas vezes de modo espontâneo elas me contavam sobre o seu fim semana. Entre as atividades que apareciam estavam: brincar na praça, ir ao shopping, ir à praia, visitar parentes, ir à Igreja e ler a bíblia. Estes dados foram registrados em diário de campo, mas por não terem sido questionados em entrevistas não permitem tabulação numérica.

produtividade social. Essa dependeria do que é chamado por Collins (2004) de energia emocional, uma generalização do conceito de Durkheim de efervescência coletiva. As pessoas tendem a sair de uma interação ritual bem-sucedida procurando a seguinte, formando assim cadeias energéticas emocionais e corporais. Para Robbins, é essa produtividade social que tornam as promessas do pentecostalismo críveis e não suas promessas que o tornam socialmente produtivo. As respostas das crianças no que tange as Igrejas das quais fazem parte esteve muito ligada a essas produtividade social e energia emocional.

Como foi possível ver no trabalho de campo na Assembleia de Deus, o processo de aprendizado do que é ser “crente” está, diretamente, ligado a levar esse aprendizado aos outros. As crianças não aprendem apenas que “Jesus é bom”, elas aprendem que é preciso “*falar pra todo mundo que Jesus é bom*”, que é necessário “levantar a bandeira, nas praças, nas ruas e assumir Jesus”<sup>55</sup>. Durante toda a festividade, as crianças participavam de brincadeiras, apresentações e ouviam histórias e aprendiam versículos que afirmavam o mesmo ensinamento “*é preciso semear*”, “*não seja omissos em nome de Jesus entregue o que ele te deu*”. Ou seja, é ensinado para as crianças que é um dever do crente salvo, salvar aqueles que ainda não conhecem a sua fé. A experiência de preenchimento precisa ser expandida e levada a outros. Como mostra Ingold (2014), tornar-se pessoa é reunir relações sociais nas estruturas de consciência. Assim, toda criança vem a ser situada dentro desse campo relacional e cresce e desenvolve suas próprias estruturas de consciência e padrões de resposta, emergindo, deste modo, como um agente autônomo com a capacidade de iniciar futuros relacionamentos. Trata-se de um processo onde o “*enskillment*” é essencial. Isso quer dizer que a criança não é um mero receptor, como na ideia de socialização. Ela, na verdade passa por um processo onde o aprender e o perceber incluir também o fazer para que se torne apto ou experiente.

Assim, na escola, as crianças me falavam da necessidade de “interessar” outras pessoas na palavra de Jesus e no caso da integrante da Igreja Batista ela participava de um grupo específico para meninas com esse objetivo “as mensageiras do rei”. Eles procuram ser “*usados por Deus*” e assim buscam “*dar uma palavra*”, performar uma cura e mesmo narrar suas vidas de modo semelhante as narrativas bíblicas. Para tal é necessário que haja o conhecimento dessas narrativas e assim nessa comunidade as narrativas bíblicas são ensinadas para as crianças em diferentes ocasiões. A aula de educação cristã, a escola dominical, o grupo de crianças da Igreja, as músicas que dançam no grupo de gestos, as novelas que assistem na TV “*conta história da*

---

<sup>55</sup> Letra da música O Semeador citada anteriormente

*Bíblia*” [H.D., F 9 anos], fornecendo o arcabouço teórico que um dia poderá ser usado para fazer comparações e metáforas. Assim, elas participam de diferentes comunidades de prática que encadeiam de modo transversal a escola, a família e o lazer, e que também podem fornecer a possibilidade de elas articularem de diferentes maneiras suas convicções não apenas sobre sua pertença religiosa, mas mesmo sobre quem são, sobre a produção do seu self.

#### 4.2 O CORPO E AS NEGOCIAÇÕES DE SEUS USOS (OU SER MENINA E CRENTE)

Quando decidi fazer pesquisa em uma escola da cidade chamada a mais evangélica do país - que possui uma forte tradição de uma Assembleia de Deus com ministério conhecido pelas vestimentas e corpos de seus integrantes, pensei, como discuti, anteriormente, que essas eram categorias com as quais eu poderia contar previamente. Acreditei que as meninas reivindicariam o direito do seu uso a saia<sup>56</sup>, já ligado ao senso comum nacional como “de crente”, ou que já teriam esse direito estabelecido, expressando o chamado “ativismo conservador evangélico” (Machado, 2012; Campos, Gusmão e Maurício Jr, 2015.). Não posso negar o fato que esse é um direito que elas de fato têm<sup>57</sup>, mas ao qual elas não recorrem de modo uniforme. Se eu me espantei em um primeiro momento por encontrar tal heterogeneidade, por outro fui descobrindo nessa comunidade, assim como o fez toda uma tradição antropológica que discutiremos aqui (Mauss, 2003; Asad, 1993; Mahmood, 2005), que elementos como corpo, self e moral são construídos na prática, através de ações que são cumulativas na constituição do agente, onde mesmo ações aparentemente não bem-sucedidas são acumuladas.

##### 4.2.1. Construindo e portando o corpo

Didier Fassin (2012) em seu “Towards a Critical Moral Anthropology” nos mostra que existem duas linhas no estudo da Antropologia Moral; A linha durkheimiana viria de uma genealogia kantiana. Nela uma ação é julgada em relação ao respeito as regras pelas quais o

<sup>56</sup>Conflitos entre pentecostais e direção e funcionários de Escolas no que tange ao uso do fardamento escolar não são incomuns como é possível perceber nas matérias trazidas aqui:

<http://g1.globo.com/pernambuco/noticia/2012/09/alunas-sao-impedidas-de-entrar-em-escola-publica-de-olinda-por-usar-saia.html>

<http://oglobo.globo.com/rio/aluna-evangelica-proibida-de-estudar-por-usar-saia-em-escola-12220499>

<sup>57</sup>As crianças recebem fardamento da prefeitura composto por camiseta e bermuda, mas sua entrada na escola não está condicionada a estar usando ele.

agente se reporta. Os antropólogos inscritos nesse paradigma veem moralidade como um conjunto de valores e normas que determinam o que o agente deve ou não fazer. Aqui tende-se a ver moralidade como exterior aos indivíduos e imposta a eles pelo superego social. (Fassin, 2012)

A outra linha, que é a que mais nos interessa aqui, é a linha foucaultiana, que é ligada a uma genealogia aristotélica. Nela, uma ação é acessada através da disposição virtuosa que subjaz a psicologia apropriada do agente. Os antropólogos que adotam esse paradigma consideram a ética como o trabalho subjetivo produzido pelos agentes que conduzem a si mesmos de acordo com o seu conhecimento do que é uma boa vida. Aqui, tende-se a analisar a ética como estado interno nutrido pela virtude e nutrindo a ação: é um processo. A ideia de “subjetivação ética” de Foucault influenciou uma corrente de pesquisa na qual destaca-se o trabalho de Talal Asad em seu *Genealogies of Religion* (1993). No lugar de ver a religião como um sistema cultural exterior aos indivíduos, estes autores exploram a religião através de exercícios de disciplina e práticas de reflexão que produzem sujeitos éticos. (Fassin, 2012)

Web Keane é outro autor que pensa as diferenças destas duas correntes. Ambas as perspectivas capturam algo importante sobre a vida ética. Pois, segundo Keane (2015), apesar de na maior parte do tempo estarmos no meio da ação, as vezes nos afastamos e as vemos de longe. Essas posições, e a habilidade de mudar no meio delas, seriam capacidades humanas fundamentais, nenhuma delas seria peculiar e específica a um certo tipo de mundo social ou momento histórico. Em seu ensaio, ele argumenta que qualquer aproximação etnográfica em ética tem que entender que os dois modos e as dinâmicas com as quais eles implicam um ao outro (Keane, 2015). É importante trazer as ideias e preocupações de Keane (2015), para deixar claro como apesar da ênfase dada aqui no processo de construção da ética e da moral através do corpo, isso não quer dizer que não há uma valorização das regras e normas previamente oferecidas na vida dos indivíduos. O argumento que tenho desenvolvido é que os indivíduos articulam e negociam as normas e percepções do grupo em que vivem construindo e ultrapassando diferentes barreiras. Em todo esse processo o corpo se mostra como lugar privilegiado, ele é modificado por uma moralidade e a produz.

Asad (1997) nos mostra como o corpo tem sido há tempos uma preocupação para os Antropólogos, desde que a centralidade da noção de raça na disciplina levou a estudos comparativos entre os diferentes corpos “primitivos” e os europeus. Mas, já, no fim do século XIX, estudos sobre o simbolismo do corpo nas “culturas primitivas” se distanciou dos métodos biológicos. Contudo, o recente, mais generalizado, interesse com “o corpo” não é meramente

uma popularização das preocupações que os antropólogos sempre tiveram. Ele afirma concordar com a perspectiva de que o rápido crescimento da preocupação com ‘o corpo’ em si mesma está ligada a um notável desenvolvimento ideológico na vida contemporânea: a necessidade de estetizar a vida moderna. O corpo como imagem – em fotografias publicitárias, na televisão, e em carne – seja nomeado ou não, famoso ou ordinário, é um aspecto dessa tendência. (Asad, 1997).

Por isso, Asad crítica o fato de que problemas sobre a formação do corpo receberam menos atenção do que os sobre sua representação. Segundo esse autor, isso não foi resultado apenas de uma divisão intelectual do trabalho, mas de uma posição teórica que ele acredita ser equivocada, pois apesar de serem posicionadas como categorias separadas, elas estão imbricadas de modo complexo. Para compreender essa correlação, seria necessário entender que símbolos são intrínsecos as práticas sociais dos corpos humanos, mas também que o conhecimento dos corpos do mundo real não é dependente o tempo todo dos símbolos. (Asad, 1997)

Sarah Coakley (1997), também, afirma que são necessários estudos que entendam que práticas corporais particulares implicam em compromissos metafísicos e culturais particulares, ou que, como afirma Mary Douglas (1966) apenas uma sociedade específica fornece um forte e comunitário senso de self, transcendendo o individual. O que ela tenta deixar claro é que crenças religiosas são encorporadas através das práticas religiosas. Com efeito é possível afirmar que as práticas precedem as crenças. Em outras palavras, a prática devocional não é uma afetação opcional, antes é o meio pelo qual a crença transcende a divisão pensamento/ação.

Ela endossa a perspectiva de Asad de que o corpo se tornou central em uma série de debates, quase uma obsessão cultural comum, mas que isso não significou a criação de um referencial compartilhado claro sobre o assunto. Do mesmo modo que não possuímos mais “grandes narrativas” sobre a religião ou os estudos culturais, o corpo também foi deixado a uma infinidade de construções. Se a pergunta “Como, exatamente, as práticas corporais mediam os significados sociais e mesmo transformam eles (ou vice-versa)?” tem sido feita com frequência, ela não tem sido satisfatoriamente respondida por uma corrida precipitada para utilizar de modo vago as categorias de Bourdieu de “prática” e “habitus”. (Coakley, 1997). Porém, o termo *habitus* para além do conceito cunhado por Bordieu (2009)<sup>58</sup>, possui uma genealogia importante

---

<sup>58</sup> O termo *habitus* aqui não é o da teoria de Bordieu, um sistema de disposições duráveis, um princípio inconsciente e coletivamente inculcado para a geração e estruturação de práticas e representações.

para o argumento desenvolvido. O *habitus* pensado aqui é o da tradição aristotélica, tão bem resgatado por Mauss (2003) em as técnicas do corpo e que encontra desdobramentos em trabalhos mais atuais como o da Saba Mahmood (2005) em seu estudo com mulheres pietistas no Cairo, ou como o de Simon Coleman (2015) que fala em uma ampliação ou extensão dos poderes do self.

Em seu clássico *As Técnicas do Corpo*, Mauss (2003) designa *habitus* a soma total dos usos culturalmente padronizados do corpo em uma sociedade. Ele o chama de *habitus* no latim e não simplesmente de hábito pois tenta através deste termo expressar habilidades desenvolvidas através da prática. Através de um processo de imitação prestigiosa - onde a autoridade de pessoas nas quais as crianças, e mesmo os adultos, confiam as levam a repetir seus movimentos - técnicas do corpo são adquiridas. Uma técnica para Mauss não precisa dispor de um instrumento, o corpo em si é simultaneamente o objeto original sobre o qual o trabalho da cultura se desenvolve e a ferramenta original com a qual aquele trabalho se realiza. O que constitui uma técnica é ela ser um ato de ordem mecânica, física ou físico química efetuado com esse objetivo e principalmente o fato de ser tradicional e eficaz. No que tange mais especificamente as crianças, Mauss, em um esboço chamado por ele de *Três observações Sobre a Sociologia da Infância*, propõe que as “técnicas do corpo” são efeito do ensinamento humano, da invenção humana e da sua propagação social pela via tradicional ou pelo empréstimo. Neste sentido, elas seriam, facilmente, difundidas em espaços de socialização na infância. Além disso, para ele é preciso pensar o que chama de “problema de gerações” e afirma que é a relação das crianças mais velhas com as crianças mais novas é fundamental para entender como elas se agrupam quanto a geração e gênero e as regulações envolvidas nisso. Tal percepção corrobora com a ideia de que as crianças se envolvem em diferentes comunidades de prática (Paetcher, 2003) nas quais aprendem a agir como membros do grupo de que fazem parte, no caso estudado aqui esse grupo seria o religioso e também as práticas de feminilidade envolvidas nele – como é discutido no próximo tópico.

Para Asad (1997), quando Mauss fala em *habitus* não é do corpo como símbolo de algo, ou sobre as coisas que simbolizam o corpo. O conceito de *habitus* nos convida a analisar o corpo como uma coleção de atitudes encorporadas e não como um sistema de significados simbólicos. Quando ele fala em técnicas do corpo, tenta focar a atenção no fato de que nós conceituamos o comportamento humano em termos de aptidões aprendidas, nós podemos ver a necessidade de investigar como estas estavam ligadas a padrões oficiais e práticas regulares. Para Asad, Mauss estava tentando definir uma antropologia da razão prática. Ao afirmar a

importância de um estudo sócio-psico-biológico do corpo e que “há, necessariamente, meios biológicos de entrar em comunicação com Deus” (Mauss, 2003, p.422), Mauss estaria, segundo Asad, abrindo a possibilidade de inquirir os modos como práticas encorporadas se tornam pré-condições para uma variedade de práticas religiosas. Ele nos encorajaria a pensar a experiência do corpo não como um impulso autogênico, mas constituindo mutuamente um relacionamento entre corpo-senso e corpo-aprendizado. (Asad, 1997)

Toda a performace efetuada por adultos e crianças, funcionários e alunos no evento que encerrava a Semana da Pessoa com deficiência demonstram a necessidade de técnicas corporais específicas, já descritas, anteriormente, para que a o momento da prece, ou mesmo invocação espiritual, fossem consideradas validas pelo grupo. Entonação alta da voz, elevação das mãos e fechamento dos pulsos em momentos de finalizar uma afirmação, balanço do corpo acompanhando ritmo da voz e ambos acompanhando progressão do discurso. Mas esse não é o único momento em que o corpo é posicionado de modo central no que tange à formação da religiosidade dessa comunidade.

Ao perguntar às crianças o que elas faziam e/ou mais gostavam de fazer na Igreja, foram recorrentes respostas que expunham de modo central em sua narrativa o Grupo de Gestos (ver tabela anterior). Esta era uma categoria, completamente, desconhecida para mim antes de começar esse campo e precisei da ajuda e da paciência das crianças para entender do que se tratava. Como fala Evans-Pritchard (2005) é preciso encarar o óbvio dentro de um determinado sistema cultural como tal para que a comunicação seja possível e compreensível. Gestos era uma categoria da maior obviedade para as crianças e não fazia nenhum sentido para mim, então eu questionei a várias delas sobre o assunto. O diálogo que nós travávamos sempre começava com a criança dizendo que fazia parte do “Gestos” e comigo questionando de volta o que era isso ao que elas replicavam “*Gestos tia, gestos*”. E, no início, eu preferia não contrariar aquele tom que indicava que eu estava sendo bastante estúpida em não saber o que eram gestos. Até que, enfim, a primeira me disse “*a gente faz gestos juntos enquanto a música toca na frente de todo mundo*” [N.S., F 9 anos]. Tive um momento eureka e respondi “*vocês dançam!!!*” Mas, mais uma vez percebi que não tinha entendido aquilo completamente quando a menina me respondeu de volta “*Nããã tia, a gente faz gestos*”.

Depois de conversar em diversas situações com as crianças, procurar vídeos no youtube com apresentações desses grupos e ver pessoalmente como eles ocorrem no Templo Central da Assembleia de Deus Abreu e Lima entendi que o grupo de Gestos é um dos diversos grupos dentro da Igreja que visam “*adorar a Deus*” e “*tocar as almas*” no momento no culto e esse

objetivo é alcançado através de coreografias onde diversos gestos corporais e expressões faciais interpretam o que diz a música que está tocando. O grupo de gestos é dividido em duas faixas etárias, o adolescente e o infantil. No caso das crianças<sup>59</sup> especificamente, fazer gestos e participar do coral são atividades que integram o círculo de oração infantil. Mesmo para as crianças, integrar o grupo de gestos está condicionado a que elas já tenham “*aceitado Jesus em suas vidas*”, e a participar de suas reuniões e ensaios.

Durante as apresentações do grupo de gestos, além da coordenação dos gestos, as crianças também podem utilizar as mesmas roupas e penteados. Essas vão recebendo mais atenção dependendo da importância da ocasião da apresentação. O congresso infantil, que acontece apenas uma vez ao ano, é entendido como uma das ocasiões mais importantes. Quando eu conversei com as meninas na escola sobre o assunto elas sempre se mostravam bastante animadas sobre sua participação nesse grupo e uma delas, N.S., F 9 anos, chegou a relatar que o momento de sua “*aceitação a Jesus*” se deu por querer participar do grupo. “Aceitar Jesus” e ser batizado seriam marcos de grande importância nos quais as crianças passam a se entender de fato como “crentes”. Ao perguntar a E. S., F 8 anos o que muda a partir desse processo ela me disse: “*Muda... muda minha emoção... muda meus negócios de ser rebelde, que eu nunca mais vou ser, e agora eu tô bem melhor com a minha mãe Antes eu falava pra minha mãe ‘não mainha agora não’, ai ela tinha que chamar e chamar de novo, mas agora ela só precisa chamar uma vez pra eu ir tomar banho*” [E. S., F 8 anos]

Apesar da importância do processo de aceitar Jesus demonstrada nessa fala e de tal ser uma condição institucional para participar do grupo de gestos, as “tias” da Igreja admitiram que algumas crianças que ainda “não aceitaram Jesus” não têm sua participação no grupo de gestos negada. Estas seriam aquelas que são assíduas aos encontros, primeiramente do círculo de oração e depois aos ensaios, mas que ainda não tiveram seu “encontro com Deus” ou as que os pais, mesmo levando essas crianças até a Igreja, não se entendem como “crentes”. Tal corrobora com a nossa ideia anterior que apesar da grande importância de um pertencimento estrutural no grupo, se entender como crente - ou como chama Sahlins (1990) a ordem prescritiva da sociedade – a prática – ou a ordem performativa (Sahlins 1990) – é fundamental aqui. Apesar de não se entenderem como “crentes”, essas crianças teriam total acesso ao processo de socialização das “crentes”, pois querem realizar suas práticas, e os adultos membros da Igreja

---

<sup>59</sup> Do mesmo modo que existe um grupo infantil também existe um grupo de gestos para jovens. É interessante pensar que existem aproximações e distâncias nos modos que os corpos adultos e infantis aprendem a ter contato com o divino da AD, as diferenças da pedagógica para os diferentes grupos dentro de uma mesma Igreja. Deixo aqui a recomendação para uma pesquisa que atente especificamente para esta discussão comparativa

entendem que a realização dessas práticas pode levar à conversão, “*ao encontro com Deus*”, “*a aceitar Jesus*”. Novamente, a prática é colocada pelo grupo como fundamental na expressão da fé, mas sem excluir sua abstração que é colocada em termos de ideal a ser seguido.

Aqui, trago para exemplificar, a descrição de uma apresentação de um grupo de gestos durante o Congresso Infantil de 2015<sup>60</sup>. Como vai ser possível ver abaixo, os gestos são feitos principalmente por mãos e braços - ocasionalmente as pernas e os troncos acompanham seus movimentos. Tais gestos tentam dramatizar o que diz a letra da música. Nesta apresentação, o grupo de gestos contava com mais de cinquenta meninas, com idades entre 8 e 10 anos. Estavam todas vestidas com a camiseta do Congresso Infantil e saia florida estampada de cintura alta, rodada e de comprimento médio. Também usavam sapatilhas e luvas brancas e seus cabelos estavam presos em rabos de cavalo, e algumas também os adornavam com laços, flores ou tiaras feitas com o mesmo tecido estampado da saia. Elas se dispunham enfileiradas entre o púlpito da Igreja e os bancos onde sentavam o público do Congresso. Então começa a tocar a canção “Enche-nos” da cantora Vanilda Bordieri.

*“Enche-nos... Enche –nos... Enche –nos... Enche-nos senhor...”*

As meninas mantêm seus corpos parados erguidos e firmes. Suas mãos estão cruzadas atrás do corpo. Cantam a plenos pulmões junto com a música tocada.

*“O som de um vento impetuoso, toda a casa encheu, todos foram cheios do poder de Deus, línguas como de fogo, puderam contemplar.”*

Braços se estendem e são erguidos o mais alto o possível enquanto as mãos se agitam. Depois descem e sobem novamente, o mais alto o possível, indicado o processo de ser preenchido. Então a mão é posicionada diante da boca em referência a língua de fogo e depois esticadas na frente dos olhos em sinal de contemplação.

*“E como foi naquele dia, será hoje aqui, a mesma glória, este templo vai invadir, o sobrenatural de Deus, hoje vai nos tocar”*

---

<sup>60</sup> Como o congresso acontece a cada dois em janeiro dos anos ímpares, e a minha pesquisa de campo na Igreja se limitou ao primeiro semestre de 2016 eu não tive a oportunidade de estar presente em um Congresso. Meu acesso as apresentações dos grupos de gestos e demais apresentações e atrações do congresso aconteceu através dos vídeos gravados pela direção da Igreja de todos os dias do Congresso. Apesar desse acesso indireto escolhi a descrição da apresentação do grupo de gestos durante o último Congresso Infantil pois durante o campo pude acompanhar os preparativos para o Congresso do ano seguinte e vê a animação e a importância dada pelas crianças e pelos adultos a esse evento.

As mãos apontam para longe e voltam para perto do corpo com o dedo indicador da mão direita apontado para o chão. Os braços giram três vezes ao redor da cabeça e no fim apontam para a frente. Eles são dobrados levemente, e então enquanto uma mão toca o peito e a outra é esticada como se tentasse tocar algo.

*“Vem Senhor, nos trazer o inexplicável! Vem Senhor, com tua glória formidável! Vem Senhor, extinguir o impossível! Vem Senhor, vem fazer o que é incrível!”*

A cada exclamação um quarto do grupo gira os braços para a esquerda, levando o corpo junto e ao terminar esse movimento agita as mãos com os braços erguidos. Enquanto o restante se mantém parado em postura ereta.

*“Vem Senhor, defender-nos na peleja! Vem Senhor, despertar a tua igreja! Vem Senhor, com teu fogo vem queimar! Entre nós teus sinais vêm operar!”*

O grupo se divide em dois e cada subgrupo se volta para o outro. Então a cada exclamação os braços se esticam até a direção dos pés e são rapidamente erguidos até alcançarem a altura da cabeça onde as mãos se agitam. Por fim as mãos foram agitadas de modo distinto das anteriores em pequenos movimentos circulares.

*“Enche-nos! Toca-nos! Cura-nos, com poder! Vem agir! Avivar! Restaurar, aquecer!”*

Mãos e braços passam rapidamente por todo o corpo indicando preenchimento. Em seguida uma mão toca o coração, enquanto a outra é esticada. Os braços se esticam para e o alto e depois para baixo. Rapidamente as mãos passam por todo o corpo, mas dessa vez começam do alto. Então os braços são abertos e esticados em direção ao chão e se erguem. Por fim, as mãos são esticadas na altura da cabeça e fazem um movimento de fora para dentro voltando a posição inicial.

*“Vem com tua unção que despedaça todo jugo, anula a diferença e faz ruir os muros”*

Braços giram e levam o corpo a se voltar para direita. Depois, a mão direita é erguida para o alto com punho fechado e ao descer bate na mão esquerda. Então os dois braços se erguem e abaixam junto com o tronco. Ainda com o tronco abaixado elas giram o corpo para o lado oposto antes de o erguer.

*“Vem guiar, corrigir, confortar, instruir, transbordar, transformar, queremos te sentir”*

O dedo indicador é apontado para a frente duas vezes. As duas mãos se cruzam ao tocar o peito em um leve abraço a si mesmo. Então a mão direita passa duas vezes na frente do rosto.

Em seguida as mãos giram em direções opostas na altura do peito. Por fim as mãos são erguidas até a altura da cabeça e voltam a se cruzar na altura do peito.

*“Vem com teus milagres e desfaz as aparências, mostra-nos tua glória e traz sobre nós a Tua essência”*

Braços são esticados e se viram para a direita e depois voltam para o centro enquanto a mão esquerda passa na frente do rosto. Então mão e braços se erguem e quando chegam ao alto os punhos se fecham e descem lentamente. As mãos se abrem e todo o corpo fica parado nessa posição por breves segundos, enquanto a expressão no rosto das meninas indica concentração e sofrimento, similar as dos momentos de oração.

A apresentação com um grupo de gestos em um evento importante como o Congresso Infantil compõe uma pedagogia no que tange a formação dos valores do que seria a feminilidade ligada ao pertencimento à Igreja que começa antes do dia da apresentação. As meninas se vestem padronizadas alinhadas com o ideal do que seria “ser de Deus” ou “ter aceitado Jesus”. A camiseta do Congresso Infantil, que todos usam, cobre os seus ombros. As saias confeccionadas para apresentação são de tecido com estampa com cores combinando com a camiseta e seu comprimento chega ao joelho. Os cabelos são meticulosamente presos. A postura de seus corpos é sempre ereta, valorizando os movimentos das mãos. Tudo, em suas vestimentas e corpos, mostra que houve cuidado e sincronização por parte das “tias” que as organizaram, da “maestrina” que as ensaiou, e dos pais que as levaram e/ou reforçaram esses valores. Durante a apresentação, esses corpos, através dos movimentos, descritos acima, dramatizam a letra da música. Conjuntamente, corpo e música expressam a necessidade de “ser tocado por Deus”. Se a letra da música dramatiza o “sobrenatural” e uma série de termos abstratos – como “milagre”, “glória”, “impossível”, “incrível” - todos eles se tornam tangíveis através do corpo. O corpo ao representar os ideais de ser “preenchido” ou “tocado” por Deus, de deixar que Ele “opere transformações” na vida dos fiéis – ou como diz a letra da música “agir, avivar, restaurar, aquecer” - também está aprendendo com a prática como alcançar eles

A participação no grupo de gestos, como também as músicas aprendidas e cantadas nos aniversários, traz, especialmente para as meninas, uma série de conhecimentos sobre técnicas do corpo para o contato com o divino, é o que Birgit Meyer (2010) chama de *sensational forms*. Para Meyer (2010) estes seriam os modos de evocar e organizar o acesso ao transcendental, aprovados pela instituição e que assim formam o conteúdo e as normas da religião. Trata-se de uma estética que governa o compromisso do humano com o divino, e vice-versa, gerando uma

sensibilidade específica. Assim, não é à toa que as crianças tenham citado cantar e gestuar com tanta frequência e que duas delas até tenham pedido para cantar músicas que aprendiam nesses grupos durante as entrevistas (ver em anexo letras dessas músicas).

Mesmo Mauss, já percebia a relação entre as técnicas do corpo e o mágico e o religioso. Para ele as técnicas são definidas, assim como essas últimas categorias, por serem tradicionais e eficazes. Compartilhadas, elas possibilitam uma eficácia social. As técnicas que são utilizadas para compor o corpo socialmente aparecem em diferentes situações e em seu Ensaio Sobre a Prece (2009). Mauss, também, as identifica nessa forma de ritual. A prece envolve não apenas o uso de técnicas corporais mais também a “imitação prestigiosa”, onde o crente repete ações vistas muitas vezes em determinada situação. Especificamente sobre fazer gestos e cantar, simultaneamente, as ideias de Mauss (2009) também são importantes. Ele entende esse momento onde corpo e mente se associam para entrar em contato com o divino. “É ação e pensamento religioso num só e mesmo momento” (Mauss, 2009, p.1) Cantar e gestuar em conjunto parecem cumprir estes mesmos requisitos. Assim, como na prece, a linguagem é acionada por ideias e sentimentos e o corpo conjuntamente a acompanha em seus sentidos e intenções – enquanto fala que diz que vai “espalhar para todo mundo que Jesus é bom”<sup>61</sup> o corpo anda, aponta, amplia os braços e levanta os polegares reafirmando o que está sendo dito – e crença e culto são acionados. (Mauss, 2009)

O grupo de gestos emprega dentro de uma atividade ritual a maneira como o corpo das meninas deve ser vestido e movimentado não apenas dentro do espaço da Igreja, mas idealmente, para além dela. Destaco aqui que se trata do corpo das meninas pois os meninos não se interessam em fazer gestos como apresentação, apesar de também fazerem gestos durante festividades onde todos “louvam juntos”. Afirmam que é coisa de menina e que preferem se limitar a cantar. Por mais que a Igreja afirme, institucionalmente, que o grupo de gesto infantil é para meninos e meninas, não deixo de pensar que o fato de o grupo de gestos jovem seja de fato só para as meninas influencie na percepção dos mais novos de que quem faz gestos são meninas. Tal não se distancia da percepção que eu encontrei entre as crianças na escola, ou mesmo partilhada em alguns círculos da sociedade mais ampla, que “dançar é coisa de meninas”. Ou seja, do mesmo modo como em outras diferentes comunidades de prática, também na Igreja meninas e meninos aprendem o que é ser “crente” de modo distinto.

---

<sup>61</sup> Música “Jesus é Bom” de Cristina Mel, sua letra pode ser encontrada em anexo.

Assim, as roupas femininas durante essas apresentações cobrem os joelhos e os ombros e calças não são permitidas, o cabelo é sempre preso. É sempre afirmado que não apenas as roupas mas também o corpo não pode evocar sensualidade. Mas isso não quer dizer que esse seja um corpo contido e inexpressivo. Ao contrário. Os movimentos são largos, as cores são vibrantes, as vozes gritam e se impõem de modo poderoso. Ao contrário do que aponta o senso comum é através de práticas da Igreja que essas meninas introduzem um *habitus* que se mostra forte e altivo, para assim louvar a Deus. Essa altivez é, ao mesmo tempo, na postura corporal, que inclui colunas eretas queixos levantados e vozes em tom alto, como também é articulada a expressão de certeza demonstrada no capítulo anterior. Assim, os gestos também fornecem o arcabouço moral para pensar o mundo. No entanto, apesar destes aspectos serem ideais, não quer dizer que eles sejam sempre seguidos pelas crianças, ou mesmo pelos adultos.

#### **4.2.2. Vestindo e negociando esse corpo**

A construção e encorporamento de convicções, como no caso da repetição de práticas, mesmo criando e cultivando o pertencimento do fiel a Igreja não significa que ele não possua dúvidas. Porém, como discutimos até agora nesse capítulo, a dúvida não faz parte da performance pentecostal, mesmo que o crente a sinta. A convicção e a altivez não excluem a possibilidade de negociação e essa negociação não significa um afastamento das primeiras. Ao contrário, o processo no qual uma menina torna-se crente – ou decide não o ser – em Abreu e Lima – está intimamente ligado a essas prerrogativas.

Muitas vezes, durante o trabalho de campo na escola, encontrava uma mesma menina usando uma “calça leg” ou maquiagem em um dia e usando a saia e coque característicos da Assembleia de Deus no dia seguinte. Em uma das vezes em que um grupo de meninas que frequentam a AD estava brincando de passar maquiagem umas nas outras – maquiagem esta que as mesmas afirmaram que o pastor ou a mãe não gostariam que elas usassem – elas simultaneamente conversavam sobre a gravidade da mentira e como mentir poderia levar alguém a ir para o inferno sem que isso parecesse contraditório para elas. Do mesmo modo S., que também frequenta a Assembleia de Deus, um dia me disse que ia pedir para a mãe comprar para ela o “colar da moda” (ver foto abaixo), perguntei qual era este e ela me falou de um preto trançado.



**Foto 9: “colar da moda”<sup>62</sup>**

Questionei se a Igreja que ela frequentava permitia o uso do tal colar e ela me disse que não, mas que ela não ia para Igreja com ele. Esses exemplos apontam que as crianças compreendem, e mesmo discutem, o que é permitido e o que não é, e o que é errado e o que não é. Existe uma forte negociação sobre as práticas que cada criança, e ousou dizer que cada membro de uma Igreja, decide se vai adotar e quando e como o fará. Outros pesquisadores encontraram dados similares em pesquisas com outros públicos da Assembleia de Deus. Como Maria de Fátima Paz (2012), em sua pesquisa entre jovens. Ela constatou que apesar de haver dentro da Igreja a perspectiva de que as jovens mulheres devem demonstrar um comportamento específico, muitas delas conseguem meios de driblar muitas das imposições. Assim em uma mesma congregação é possível ver usos diferentes da maquiagem, do esmalte e dos comprimentos de mangas e saias.

Esses dados seguem a discussão sobre técnicas do corpo e *habitus* que tenho empreendido aqui. Saba Mahmood (2001), a partir de seu estudo com mulheres pietistas no Cairo, atualizou a discussão sobre o uso do termo *habitus* nessa corrente. *Habitus* aqui significa, uma aptidão adquirida na qual corpo, mente e emoções são, simultaneamente, treinados para alcançar competência em algo através da repetição. No entanto, quando uma ação do indivíduo se opõe a esse sistema nem tudo está perdido. O que significa, no caso aqui estudado, que o uso do “colar da moda” não significa o “afastamento” da menina de suas crenças. Esse modelo enfatiza o caráter cumulativo de performaces e as julga em termos de quão bem-sucedida ou não a performace foi em se aprofundar no corpo e mente do indivíduo. Tais aspectos nos

---

<sup>62</sup> Foto retirada de site de vendas: <http://www.tendenciachic.com/product/bijuterias/249011/colar-tattoo-choker-preto>

mostram que existe uma complicada relação entre aprendizado, memória, experiência e embasamento do self. (Mahmood, 2001)

Também Paulo Pinto (2010), em seu trabalho sobre os Sufi na Síria, encontra essa diferenciação na assimilação da norma pelos membros do grupo. O corpo é central na investigação dos processos de configuração da identidade religiosa entre os adeptos do Sufismo contemporâneo na Síria. Identidade aqui são os aspectos sociais e públicos da afiliação a um sistema simbólico e coletivo. Já self designa os aspectos existenciais, encorporados e reflexivos do mesmo fenômeno. A construção do self religioso dos membros das comunidades Sufi é conseguida através do encorporamento das principais tradições Sufi como forma de corporalidade que ele chama de *mystical body*. O *mystical body* é uma entre as muitas formas de subjetividade encorporada que se constitui dentro do universo religioso na Síria. Já o *lively body* seria o fundamento existencial do fenômeno cultural, a articulação dos elementos experiencial, moral e cognitivo encorporados com a moldura dada pelas estruturas sociais objetivas. (Pinto, 2010)

Segundo Pinto (2010), as capacidades emocionais, morais e físicas são emolduradas e informadas por mecanismos disciplinares inscritos no ensinamento, no ritual, em exercícios místicos e provações corporais. O self, assim, pode ser visto como espaço onde as “certezas encorporadas” são criadas pelo efeito cumulativo das práticas disciplinares. Essas certezas encorporadas informam e constroem as práticas sociais dos agentes criando uma moldura de disposições morais, emocionais e corporais. Elas, também, estabelecem ligações que definem os modos de ser e se engajar no mundo. Todavia, é importante ressaltar que, como demonstrado por Pinto (2010), o self não é uma esfera limitada e homogênea. Ele seria, na verdade, um complexo lugar de desejos em conflito e modalidades subjetivas múltiplas no qual a experiência de totalidade é ilusória e contextualmente específica (Pinto, 2010).

Essa percepção de self expressa por Pinto (2010) encontra concordância na relação das meninas ao se entenderem simultaneamente como tal e como crentes. Sua percepção de feminilidade não é construída de modo estável. Na verdade, sua constituição se dá de modo tênue através do tempo e exteriorizada através de uma repetição de atos costumeiros. Andar de saia longa, carregar uma bolsa e uma bíblia e, mais tarde usar um salto alto, exige uma técnica corporal que vai sendo desenvolvida através de muitos erros e acertos, de negar o uso desses elementos e depois os reforçar, de desistir deles e depois os reincorporar. E.S, F, 9 anos ao me contar todas as restrições de sua Igreja e o que não poderia mais fazer ou usar após ter sido

batizada já apontava exceções. *“Na minha Igreja mulher não pode usar short, mas o meu não ‘tão curto, aí eu uso”*.

Essas negociações e aparentes incoerências no processo de produção do self dessas meninas não é exclusivo. Judith Bultler (1990) nos mostra como o termo mulheres é problemático pois não consegue ser um significante estável que descreve e representa como se pretende. Para ela, o termo não é exaustivo tanto por que as pessoas podem transcender suas características como por que essas características podem não ser, socialmente, constituídas de modo coerente e convincente. O gênero é produzido através de uma incorporação de movimentos, gestos e estilos corporais que trazem a ilusão de que ele é duradouro. No entanto, o corpo apenas performa um gênero que é constituído social e temporalmente através de diferentes situações. Assim, existem diversas masculinidades e feminilidades que são encorporadas por diferentes pessoas, e também pelas mesmas pessoas em momentos diferentes. (Butler, 1990; Paechter, 2003).

Carrie Paechter (2003) em seu trabalho *“Masculinities and Femininities as Communities of Practice”* coloca que a construção de masculinidades e feminilidades se dá através de comunidades de prática. Prática é uma ideia central na sua teoria onde o compartilhamento de práticas é o que cria essas comunidades. Estas comunidades que definem o masculino e o feminino estão envolvidas constantemente na produção, reprodução e negociação das práticas que dão significado ao que é ser homem e ao que é ser mulher. Este processo é pensado a partir do exemplo fornecido por outra pesquisadora (Skelton, 2001) que investigou a construção da masculinidade de garotos entre 6 e 7 anos em uma escola onde tinham contato – e eram aterrorizados – por um grupo de meninos mais velhos que tinham entre 14 e 19 anos. Ao mesmo tempo que as crianças compartilhavam de noções de masculinidade específicas de seu grupo, eles copiavam atos, vestimentas e modos de falar dos meninos mais velhos, expressando poder uns sobre outros a partir dos mesmos códigos que o outro grupo utilizava. Além disso, os contatos com o universo masculino adulto também eram utilizados por essas crianças para afirmar a própria masculinidade quando, por exemplo, se gabavam para os outros colegas que tinham saído com o pai no fim de semana e ele e seus amigos haviam lhe oferecido cerveja.

A importância dessas ideias aqui é entender como as performances de feminilidade e pertença religiosa das meninas com as quais entrei em contato nesta pesquisa variam em diferentes espaços – escola, Igreja, rua - chegando mesmo a não remeter a uma identificação imediata com sua afiliação religiosa, que exige uma performance de gênero bastante específica. Ir à igreja com o melhor vestido rodado, cabelo preso e sapato fechado não impede,

necessariamente, de compartilhar com as amigas na escola o uso de maquiagem ou de acessórios “da moda”.

Compartilhar práticas é um modo de manter a coerência do grupo, dar origem as relações de conhecimento mútuo entre os envolvidos, incluindo o que é importante e o que não é, o que fazer e o que não fazer, o que prestar atenção e o que ignorar, o que dizer e o que não dizer. As práticas da comunidade podem ser ensinadas através do compartilhamento de histórias de aprendizagem. O processo de aprendizagem das práticas é contínuo e não existe um ponto no qual o indivíduo a aprende completamente, pois ela é dinâmica e, frequentemente, alterada por seus membros. A negociação da produção do significado é fundamental. As pessoas estão, constantemente, engajadas em produzir, reproduzir e negociar o que é ser homem e o que é ser mulher – como também o que é sê-lo estando vinculado a uma Igreja. Mas é claro que toda comunidade tem um núcleo de práticas que se não forem performadas pelo indivíduo impedem que ele seja um participante completo dela. Uma comunidade de prática não pode ser entendida separadamente do mundo. Ela existe com relação a suas configurações internas e suas relações com o resto do mundo. Pensar esta ideia em masculinidades e feminilidades implica no entendimento de que crianças e jovens aprendem o que é ser homem e o que é ser mulher gradualmente através de uma participação periférica nas diferentes comunidades de prática compartilhadas pelos mais velhos e, simultaneamente, participariam das masculinidades e feminilidades de sua infância ou adolescência.

Tais ideias explicam como apesar das práticas de feminilidades da Assémblea de Deus de Abreu e Lima serem bastante específicas – saias na altura do joelho, ombros cobertos, não usar joia ou bijouteria, pouca ou nenhuma maquiagem - elas não serem acionadas a todo o tempo pelas meninas na escola. Mesmo crianças que se identificam como da Assembleia de Deus brincam de passar maquiagens com cores vibrantes umas nas outras, ou mesmo usam shorts ou legs em diferentes dias.

O pensamento de Marshal Sahlins (1990) traz novamente aqui uma possibilidade de articulação interessante. Quando Sahlins define sociedades performativas e sociedades prescritivas, ele afirma está expressando ideais típicos. Assim as sociedades prescritivas seriam aquelas que transformam os acontecimentos para os assimilar, enquanto que as performativas seriam aquelas que tentam se assimilar aos acontecimentos. Ora, se ideais típicos não correspondem a como uma sociedade funciona de fato, mas a uma abstração idealizada para fins de estudo de suas características para que assim seja possível também pensar outras sociedades, torna-se possível utilizar estes conceitos não apenas para categorizar sociedades

distintas, mas também para entender como a regulação e a mudança acontecem simultaneamente em uma mesma sociedade. Ou, como afirma o próprio Sahlins “as pessoas chegam a diferentes conclusões e as sociedades elaboram os consensos” (Sahlins, 1990, p. 10). Ainda que possa discordar com a ideia de “consenso” de Sahlins, elaboro aqui o fato de que há um processo de negociação com eventual estabilização temporária, ela volta a ser negociada. Assim, enquanto alguns autores olham essas mudanças em Igrejas pentecostais históricas e vem um processo de neopentecostalização (ver Mariano, 2005), aqui penso como esse movimento na verdade faz parte de uma dinâmica social que encontra divergências e negociação entre os membros do grupo.

Complementando essas ideias Simon Coleman (2015) nos traz uma percepção interessante sobre como o self é cultivado em um quadro complexo e ambíguo. Ao estudar o chamado movimento gospel “Health and Wealth” na Suécia, ele pensa como éticas aparentemente muito diferentes podem, todavia, se articular, de modo que ambas se tornam, de modo surpreendente, mutuamente produtivas. Ele está explorando como a prática ética pode se tornar produtiva precisamente através da afirmação crônica e da implementação de fronteiras, que agem em movimentos entre o primeiro plano e o fundo dos pressupostos éticos (Coleman, 2015). Ou seja, no caso estudado, o contato e a expressão de outras noções de feminilidade, mais do que colocar em perigo a possibilidade de uma menina se entender como integrante de sua Igreja, fornece a ela os meios que a possibilitam negociar e produzir sua identidade como “crente”.

Desse modo, compreendo aqui que a partir das diferentes comunidades de prática nas quais transitam as crianças entrevistadas, e mesmo os evangélicos da Assembleia de Deus Abreu e Lima de modo mais amplo, vão articular suas conclusões sobre suas práticas e a partir dessas conclusões consensos serão estabelecidos. Lembrando que essa é uma Igreja conhecida por muito tempo pela sua rigidez nas restrições das vestimentas femininas. Um dos melhores exemplos encontrados para exemplificar nossas ideias aqui tem a ver com o uso da maquiagem. Entre as meninas do grupo estudado na escola encontrei declarações diversas sobre o assunto “*não pode usar maquiagem*”, “*não pode usar maquiagem na Igreja*”, “*poder usar maquiagem pode, mas tem que ser clarinho*”, “*aah, um brilhozinho só na boca pode, não pode colocar é batom escuro*”. De modo geral, a articulação por muito tempo como regra entre os membros era que “crente não pode usar maquiagem” e essa foi a declaração que encontrei durante a pesquisa de campo na Igreja entre minhas informantes mais velhas. Uma informante que faz parte dela a 30 anos disse “*aah minha filha, os jovens estão ficando menos rígidos, querem*

*mudar as coisas*”. Já entre esses jovens a explicação me dada foi simples “[a proibição de usar maquiagem] não está na Bíblia, nem no regimento da Igreja, o que está é que não se deve querer chamar atenção, ser vaidoso”. Ou seja, o ideal de não ser vaidoso gera interpretações e práticas distintas, como também é construído a partir delas.

Como esse estudo se debruçou sobre crianças, também é necessário pensar como essas negociações se dão para esta faixa etária especificamente. Assim, como os adultos, as crianças negociam valores e significados de modo prático e reflexivo. A partir do estudo em uma comunidade católica carismática chamada The Word of God, Csordas (2009) questiona a conexão entre o desenvolvimento moral e espiritual e como crianças negociam suas considerações morais e espirituais enquanto aprendem a tomar decisões sobre o que é certo e o que é errado. Segundo esse autor para entender um sistema moral é necessário identificar como os atores definem alternativas em momentos de raciocínio e escolha moral. No caso de crianças pequenas, a consciência religiosa e moral se dá através da autoridade do adulto. Ou seja, a sua desobediência não é a Deus ou a conduta religiosa ideal, mas sim aos seus pais ou líder religioso e as expectativas destes adultos. Assim, não parece um problema a minha informante usar adereços proibidos pela Igreja que ela frequenta se esse uso for feito em outros espaços e longe dos olhos do pastor.

Apesar do apontado por Csordas (2009) ser bastante semelhante à realidade encontrada, acredito que alguns complementos podem ser feitos aqui. As crianças dentro de seu processo de negociação dos significados, valores e práticas acabam por também fiscalizar as ações umas das outras. Elas fazem julgamento morais a partir de crenças e valores compartilhados por aquela comunidade e acusam os que não cumprem. A frase “Tiaaa, olha o que ele fez” não era incomum. Mas ainda mais frequente era “Vou dizer a Tia” que implica uma negociação da necessidade de adequar o comportamento para que a autoridade não seja chamada. Assim, o que estou tentando demonstrar aqui é que apesar de concordar que a autoridade paternal nessa fase é a que transmite a consciência religiosa as crianças, também acredito que as próprias crianças se imbuem dessa autoridade para fiscalizar umas às outras em determinados momentos.

Além disso, elas não se limitavam a acusações e julgamentos, mas conseguiam articular discussões sobre questões morais, como na conversa sobre como mentir é errado que eu trouxe acima e que merece novamente atenção. Um grupo de meninas estavam em um canto da sala antes da aula começar esperando a chegada da professora para o início da aula. Durante a espera elas começaram a utilizar um estojo maquiagem infantil - mesmo que a maioria delas

já tivesse me revelado que sua Igreja não permitia o uso de maquiagem – para passar sombras coloridas, blush e batom umas nas outras. Dentro daquele quadro ambíguo as meninas discutiam conversão, salvação e a necessidade de “viver na palavra”. Uma dizia que sempre é possível se arrepender e aceitar Jesus, enquanto a outra argumentava que ao saber disso seria errado uma pessoa continuar errando e cometendo pecados para só depois se arrepender e aceitar Jesus. Foi aí que surgiu o exemplo de que sabendo que mentir é errado você não poderia continuar mentindo para depois “pedir perdão a Jesus”. As crianças discutiam o que Geertz (1989) chama de o problema do significado e demonstravam concordar com ele. Elas percebem a incongruência da vida diante do mal e do sofrimento e das diferentes formas do ser humano de lidar com tal e usam de sua religião não “para negar o inegável” mas para negar que não haja explicação para como os acontecimentos se dão (Geertz, 1989).

Apesar da posição de Geertz ser, diametralmente, oposta nos estudos de religião a que este trabalho tem seguido, a citação a ele aqui não desvia do argumento objetivado. As crianças pentecostais, e ousa afirmar também os adultos, não são meros receptáculos de normas e regras morais de suas Igrejas. Sua formação como pessoa cristã se dá através da prática e de um processo não linear que envolve até mesmo discussões teóricas e teológicas complexas. Elas aprendem a “*seguir a vida na palavra*”, a “*interessar outras pessoas*”, a orar, a curar, a fazer gestos, a falar em público. Aprendem com a prática, e esse processo envolve reflexividade e compartilhamento de ideias. Nesse sentido, esses corpos não diferem de nenhum outro que também foi formado através da condução dos próprios agentes à práticas a partir de sua percepção do que é uma boa vida. Ou, em outros termos, na observação de Talal Asad (1997), a inabilidade de “entrar em comunhão com Deus” pode muito bem ser o resultado de “corpos não ensinados”.

## 5. CONCLUSÕES

Neste trabalho, procurei entender a construção e negociação da religiosidade a partir de um estudo com crianças da cidade conhecida, popularmente, como a mais evangélica do país. Assim, analisei suas vivências e comportamentos no espaço público e na transversalidade de suas interações na escola e na Igreja. Para chegar a esse objetivo, foi necessário fazer uma apresentação de Abreu e Lima e de seu contexto, assim como deixar claro as heterogeneidades encontradas em campo. Neste processo ficou claro como este campo é um universo cheio de ambivalências e negociações, onde a religiosidade pode sofrer refrações conjunturais e, deste modo, situações particulares se mostraram analiticamente marcantes. Porém, essa heterogeneidade não significou que não foi possível pensar contínuos para uma análise da situação, o que refutei foi a dissolver as ambivalências em uma imagem de um todo integrado. Neste sentido, Leach (1990), mas também Coleman (2015) e Sahlins (1990), foram de grande importância para pensar como os indivíduos podem ter diferentes pertencimentos que, apesar de aparentarem ambíguos de início, juntos possibilitam a produção do self. Desse modo, meus informantes articulavam pertenças e valores, faziam julgamentos e conferiam validade e sentido a suas escolhas. Para entender como este processo se concretizava, prática, técnica corporal e moralidade se mostraram categorias importantes.

Seguindo esta linha, discutimos no capítulo 2 como a categoria religião é pensada pelas crianças e pela antropologia. Mas, não apenas como os instrumentos de análise da antropologia ajudam a refletir a realidade das crianças e sim também como as percepções destas nos ajudam a pensar o atual debate sobre esse conceito na antropologia. Então, discuti as críticas de Talal Asad (1993) ao conceito de religião de Geertz e a qualquer outro conceito de religião que se pretenda universalizador, como também o endosso de Mahmood (2005) a essa ideia do conceito e religião como um construto ligado a um conceito histórico específico que não seria representativo de diferentes práticas e grupos. Após reconhecer a importância dessas análises, escolhi estar de acordo com autores como Csordas (2004). Esse, mesmo entendendo a necessidade de sermos cuidadosos ao utilizar o conceito religião, não tem a intenção de o demolir, mas de nos chamar a atenção do como a própria impossibilidade de estabelecer barreiras de modo fixo é um elemento constitutivo da religião. Assim, se a categoria religião não foi compreendida por algumas crianças e questionada por outras, com o tempo os termos Igreja, Jesus, vida na palavra surgiram para pensar ela. Mais do que isso religião se mostrou

importante para pensar e distinguir “*o que agrada a Deus*” e o que não em um processo onde barreiras de intolerância foram estabelecidas, mas também foram deslocadas e repensadas.

O capítulo 3 ao pensar a religião e o espaço público através das festividades, performance dos atores e ensino confessional cristão também trouxe conclusões sobre como a religião é compreendida nessa comunidade. Nela, fica claro que, assim como percebeu Mahmood (2005) em seu estudo com mulheres pietistas no Cairo, não é possível dividir a crença como algo interno e a sua expressão como ato exterior ao indivíduo. A expressão exterior aparece como uma condição para o cultivo do vínculo religioso. Para tal reflexão foi necessário pensar as críticas feitas por vários autores (como Casanova, 2010; Cannel, 2010) a ideia de que a total retirada da expressão das crenças religiosas publicamente é inevitável. A etnografia mostrou como essa necessidade de demonstrar publicamente as próprias crenças não é um sinal de intolerância, mas de um processo de produção do self, que no caso estudado se dá através do vínculo a diferentes “grupos de apreço” (Leach, 1995). Isso não significa que a intolerância não tenha sido expressa, mas aqui ela aparece através de uma invisibilização seletiva do outro - há um processo de assimilação das características do outro que são valorizadas e simultaneamente o não reconhecimento dele em sua totalidade. Esses dados mostram como a intolerância não está necessariamente na expressão pública da própria crença, mas na negação da existência do outro ou do seu acesso ao mesmo procedimento.

O último capítulo culmina às discussões feitas nos anteriores tentando entender mais, especificamente, como a religiosidade, a ética e a certeza são performadas corporalmente. Aqui, junto com religiosidade, a produção da feminilidade da menina “crente” também se mostra importante para a compreensão desse processo. Seguindo uma tradição que entende que as práticas e a produção do corpo levam a crença (Foucault, 1997; Asad, 1993; Mahmood, 2005), também não deixei de avaliar como as normas já existentes e a verbalização e discussão delas são importantes nesse processo. Tal foi necessário para entender que as crianças, especialmente as meninas, dentro desse espaço amplamente cristão e também pentecostal, compreendem a existência de um sistema simbólico e transcendental que seria responsável por vários aspectos da sua vida e discutem isso. Mas como o seu vínculo religioso vai ser expresso envolve um complexo processo onde práticas são reproduzidas e recusadas e escolhas são efetuadas. Assim, a análise do grupo de gestos foi fundamental não apenas naquele capítulo, mas para entender a centralidade do corpo e da prática em toda a investigação que conduzi.

Concluir uma pesquisa envolve encerramentos. É necessário encerrar a pesquisa de campo e se despedir e agradecer aos informantes. É necessário encerrar a leitura e focar na

escrita. Como também é necessário perceber o momento de encerrar essa e não se prender à um sentimento que nunca deixa de nos dizer que poderia ficar melhor. Mas como fala Shryock (2016), já citado anteriormente aqui, a etnografia começa antes da pesquisa e se estende para depois dela e por isso esses processos de encerramento e de construções dificilmente acontecerão dentro de um quadro que delimita estritamente começo meio e fim. Assim, em meio aos desfechos é necessário não apenas chegar a resultados, mas também avaliar as relações existentes entre dados, teorias, pessoas e você mesmo. É um processo de fazer perguntas e - ao menos tentar - encontrar respostas. Como exposto por Pritchard (2005), qualquer um pode chegar em um grupo novo e fazer observações, mas é necessário ter um treino antropológico para saber que perguntas fazer e qual contribuição está se dando ao tentar responde-las.

Dentro deste processo de encerramento, voltei à escola para agradecer aos meus informantes adultos que autorizaram e contribuíram no processo dessa pesquisa. Entre abraços e agradecimentos me foi feita a seguinte pergunta: “*O que você descobriu de novo?*” Se essa é uma versão nativa das proposições de Pritchard (2005), admito que feita dessa forma me arrebatou com ainda mais intensidade. *O que descobri de novo? Qual a minha contribuição para os estudos da religião? O que todas essas páginas escritas dizem afinal?* Depois de trazer de modo sintetizado as discussões feitas em cada capítulo e as conclusões efetuadas neles, parece importante entender o que juntos eles significam.

Após refletir, entendi que eu não trago nada de novo. Pelo menos não se pensar cada um dos pontos a partir dos quais eu me aproximo do meu problema isoladamente. Abordo meu problema em diferentes frentes, e em cada uma delas utilizo interpretações e teorias que já foram utilizadas e consagradas em outros estudos. Diferentes pesquisadores já tinham questionado o conceito de religião (Asad, 1993; Mahmood, 2005) e tinham percebido esse questionamento vindo dos nativos (Steil & Toniol, 2012), e outros já tinham chegado à conclusão que o questionamento não necessariamente significava o abandono (Csordas, 2004; Burity, 2007). As críticas a teoria da secularização (Cannel, 2010; Casanova, 2010; Asad, 1993) e o entendimento da necessidade de realizar práticas e trazer o corpo expressivamente religioso mesmo em ocasiões públicas para o cultivo das próprias crenças também. Ética e moral já haviam sido pensadas nesse processo, como também a necessidade dos indivíduos de as pensarem e discutirem (Mahmood, 2005). Todas essas frentes juntas também já foram articuladas em diferentes pesquisas.

Entretanto, o processo de escolher uma realidade e utilizar essas lentes para tentar pensá-la levam a construção de uma conclusão articulada. Pensar o quadro de uma comunidade que

tem sua filiação religiosa em uma proporção bastante distinta do cenário nacional – enquanto que 22% dos brasileiros se declaram evangélicos e 65% católicos, em Abreu e Lima os evangélicos chegam a 41% e os católicos 42% - e a produção da religiosidade e da feminilidade me levou a entender a centralidade do processo de escolha e negociação na constituição do “crente”. Abul-Lughood (2002) já expôs como nenhuma escolha é fruto de puro engajamento individual – e isso é verdade no que tange as feministas ou as “mulheres de cor”, como ela diz. Ela tinha razão em pensar como as ações dos indivíduos estão ligadas as percepções dos grupos aos quais estão filiados. Mas esses grupos podem ser diversos e concorrentes (Leach, 1995), o que exige por parte do agente a articulação de seus diferentes valores. Como fala Ingold (2014), tornar-se pessoa está diretamente ligado a desenvolver suas próprias estruturas de consciência e padrões de resposta. Assim, compreendendo tudo isso, o que a realidade vista na cidade de Abreu e Lima traz é que um quadro amplamente pentecostal não significa um quadro homogêneo.

O crescimento dos evangélicos no país causou comoção em alguns meios, tanto entre os que acham que se trata de algo positivo como entre os que acreditam que é negativo<sup>63</sup>. Todavia, talvez este estudo ajude a clarear o fato de que se os números continuarem subindo – “se”, afinal o censo 2010 mostrou um decréscimo no número dos que se declaram evangélicos - eles não significarão um exército de homens de terno e mulheres de coque repetindo exatamente os mesmos atos e palavras, marchando rumo a diminuição dos direitos das minorias sexuais e/ou religiosas. Cada “crente” encontra suas próprias respostas e o “ativismo conservador evangélico” (Machado, 2012; Campos, Gusmão e Maurício Jr, 2015.) não está em toda parte. A heterogeneidade analisada, juntamente com o processo de negociação e articulação da realidade, que são efetuados mesmo por meninas tão jovens, mas também são expressos no mundo adulto, deixam claro como o meio pentecostal pode ser diverso. Além disso, também contrariando as expectativas da sociedade mais ampla sobre o assunto, meninas e mulheres pentecostais se mostraram como agentes expressivo na sua Igreja e fora dela – o que me forneceu a pista para o próximo estudo a ser desenvolvido.

---

<sup>63</sup> Mariano (1999) discute o como alguns editoriais exploraram a ideia de que o país estava se tornando protestante e o como ele não acredita que isso irá acontecer.

## Referências

- ABU-LUGHOD, Lila. Do Muslim Women Really Need Saving? Anthropological reflections on cultural relativism and its others. *American Anthropologist* v.104, n. 3, p. 783-790. 2002.
- ALMEIDA, Ronaldo. *A expansão Pentecostal: circulação e flexibilidade*. 2006.
- ALMEIDA, Ronaldo. Os pentecostais serão maioria no Brasil? *Revista de Estudos de Religião*. p.48-58, dezembro 2008.
- ASAD, Talal. *Genealogies of Religion: discipline and reason of power in Christianity and Islam*. London: Johns Hopkins University Press, 1993.
- ASAD, Talal. Remarks on the anthropology of the body. In: COAKLEY, Sarah. (Ed.) *Religion and the Body*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p.42-52
- ASAD, Talal. Agency and Pain. *Culture and Religion*. 1(1):29-60. 2000.
- BERGER, Peter. A dessecularização do Mundo: uma visão global. *Religião e Sociedade*. Rio de Janeiro, v.21, n.1, p.9-24, 2001
- BERGER, Peter. & ZIJDERVELD, Anton. *Em Favor da Dúvida*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.
- BEYER, Peter. Conceptions of Religion: on distinguishing scientific, theological, and “oficial” meanings. *Social Compass*. v.50, n.2 p.141-160, 2003.
- BIRMAN, Patrícia. *Mediações Femininas e Identidades Pentecostais*. *Cadernos Pagu*, (6-7), p. 201-226. 1996
- BRUCE, Steve. *Religion in the Modern World: cathedrals to cults*. Oxford: Oxford University Press, 1996
- BRUSCO, Elizabeth. *The Reformation of Machismo*. EUA, Univesit of Texas Press. 1995
- BULTLER, Judith. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão de identidade*. Rio de Janeiro: editora civilização brasileira. 1990
- BULTLER, Judith. Regulações de Gênero. *Cadernos Pagu*. v. 42, p. 249-274, Janeiro-junho 2014
- BURITY, Joanildo. New Paradigms and the Study of Religion: an anti-essentialist reflection. *Religião e Sociedade*. Rio de Janeiro, vol.1. 2006
- BURITY, Joanildo. Religião e Cidadania: alguns problemas de mudança sociocultural e intervenção política. In: BURITY, Joanildo & ANDRADE, Péricles. *Religião e Cidadania*. São Cristovão: editor UFS; Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2011.
- CANELL, Fanella. The Anthropology of Secularism. *Annual review of anthropology*, vol.39. pp.85-100. 2010.
- CAMPOS, Roberta. Um estranho no ninho: uma experiência protestante em escola laica no Recife. In: BURITY, Joanildo & ANDRADE, Péricles. *Religião e Cidadania*. São Cristovão: editor UFS; Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2011.

CAMPOS, Roberta Bivar Carneiro. Pesquisando o Invisível: percursos metodológicos de uma pesquisa sobre sociabilidade infantil e diversidade religiosa. *Teoria e Sociedade*. v. 17, n.1. 2009

CAMPOS, Roberta. Assíntota do Inefável, algumas considerações. (mimeo)

CAMPOS, Roberta; GUSMÃO, Eduardo & MAURÍCIO JR, Cleardo. A disputa pela laicidade: uma análise das interações discursivas entre Jean Wyllis e Silas Malafaia. *Religião e Sociedade*. v. 35, n.2, p.165-188, 2015.

CAMPOS, Roberta & MAURÍCIO JR. Cleonardo. Os Comensais da Palavra: emoções e corpo na trajetória espiritual dos crentes da Assembleia de Deus. *Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*. v.11 n.33. p.800-828. Dezembro, 2012.

CARNEIRO, Sandra de Sá. &GIUMBELLI, Emerson. Religiões Nas Escolas Públicas: questões nacionais e a situação no Rio de Janeiro. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 2, 2006.

CASANOVA, José. O Problema da Religião e as Ansiedades da Democracia Secular Europeia. *Revista de Estudos da Religião (REVER)*, pp 1-16, dezembro 2010.

Cavalcanti, Maria Laura Viveiros de Castro. Conhecer desconhecendo: a etnografia do espiritismo e do carnaval carioca In Velho & Kuschnir (orgs). *Pesquisas Urbanas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

COAKLEY, Sarah. *Religion and the Body*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997

COHN, Clarice. Noções Sociais da Infância e Desenvolvimento Infantil. *Cadernos de Campo*. n.9. 2011.

COLEMAN, Simon. Borderlands: ethics, ethnography, and “repugnant” Christianity. *HAU: Journal of Ethnographic Theory*. vol. 5, n.2, p. 275-300, 2015

Collins, 2004

CSORDAS, Thomas. Asymptote of the Ineffable: embodiment, alterity and the theory of religion. *Current Anthropology*. v. 45, n.2, Abril 2004.

CSORDAS, Thomas. Growing up Charismatic: morality and spirituality among children in a religious community. *Ehtos*. v.37, n.4, p.414-440, 2009.

CUNHA, Luiz Antonio. Autonomização do Campo Educacional: efeitos do e no ensino religioso. *Revista Contemporânea de Educação*. n.2, Julho-Dezembro, 2006.

EVANS-PRITCHARD, E. E. *Bruxaria, Oráculos e Magia Entre os Azande*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

FAVRET-SAADA, Jeanne. Ser Afetado. Paula Siqueira (trad.). *Cadernos de Campo*. São Paulo. v. 12. p.156-161. 2005

FASSIN, Didier. Towards a Critical Moral Anthropology. In: FASSIN, Didier (ed.) *A Companion to Moral Anthropology*. Willey-Blackwell, 2012.

FERNANDES, Silvia. *Jovens Religiosos e o Catolicismo: escolhas, desafios e subjetividades*. Rio de Janeiro: editora FAPERJ, 2010.

- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. Editora Vozes, 2007.
- GEERTZ, Clifford. *Nova Luz Sobre a Antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editora, 2001.
- GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: editora LTC, 2008.
- GIUMBELLI, Emerson. Ensino religioso na escola pública e algumas questões mais gerais sobre religião e sociedade. In: BURITY, Joaílto & ANDRADE, Pérciles. *Religião e Cidadania*. São Cristóvão: editor UFS; Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2011.
- GLUCKMAN, Max. Análise de uma situação social na Zululândia moderna. In: BIANCO, Bela-Feldman. *Antropologia das Sociedades Contemporâneas*. São Paulo: editora Global, 1987.
- DUARTE, Luiz Fernando Dias; GOMES, Edlaine de Campos. *Três famílias: identidades e trajetórias transgeracionais nas classes populares*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.
- HARDING, Suzan. Representing Fundamentalism: the problem of the repugnant cultural other. *Social Research*. v.58, n.3, p.373-393, 1992.
- INGOLD, Tim. *Estar Vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição*. Editora Vozes: 2015.
- KEANE, Webb. Varieties of Ethical Stance. *Hau: Journal of Ethnographic Theory* 2015.
- LAMBEK, Michael. Living as if it mattered. *Hau: Journal of Ethnographic Theory* 2015.
- LEACH, Edmund. *Sistemas Políticos da Alta Birmânia*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.
- LUI, Janayna, Definições de Lacidade no Debate Público sobre o Ensino Religioso. *Revista Cultura y Religión*. v. 7, n. 2, p. 129-155, 2013.
- MACHADO, Maria das Dores. Religião, Cultura e Política. *Religião e Sociedade*. v.32, n.2, 2012
- MACHADO, Maria das Dores. Religião e Política no Brasil Contemporâneo. *Religião e Sociedade*. v. 35, n. 2, p. 45-72, 2015.
- MAHMOOD, Saba. Feminist Theory, Embodiment, and the Docile Agent: some reflections on the Egyptian Islamic revival. *Cultural Anthropology*. v.16, n.2, p.202-236, 2001.
- MAHMOOD, Saba. *Politics of Piety: the islamical revival and the feminist subject*. New Jersey: Princenton University Press, 2005.
- MALINOWSKI, Bronislaw. Introdução: “o assunto, o método e o objetivo desta investigação” in *Argonautas do Pacífico Ocidental*. Coleção Os Pensadores: Abril Cultural, 1976
- MAFRA, Clara. Relatos Compartilhados: experiências de conversão ao pentecostalismo entre brasileiros e portugueses. *Revista Mana*. v.6, n.1, p.57-86, 2000.

MARIANO, Ricardo. Expansão Pentecostal no Brasil: O caso da Igreja Universal. *Estudos Avançados*. v. 18, n.52: p. 121-138. 2004

MARIANO, Ricardo. “Neopentecostais: sociologia do novo pentecostalismo no Brasil.” São Paulo: Edições Loyola, 2010.

Mariz, Cecília L. & Machado, Maria das Dores Campos. Pentecostalismo e a Redefinição do Feminino. *Religião e Sociedade*. v. 17 n. 1-2. 1994

MAUSS, Marcel. A Prece. In: *Ensaio de Sociologia*

MAUSS, Marcel. Ensaio Sobre a Dádiva: forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. In: \_\_\_\_\_. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MAUSS, Marcel. Três Observações Sobre a Sociologia da Infância. *Pro-posições*, v.21 n.3. Campinas, 2010.

MEAD, Margaret.. An investigation of the thought of primitive children, with special reference to animism. *Journal of the royal anthropological institute*, v.62, p. 173-190. 1932

Mead, 1932

MEYER, Birgit. *Aesthetics of Persuasion: global Christianity and Pentecostalism's sensational forms*. EUA, Duke Univesrsity Press. 2010

PAZ, Maria de Fátima. Religião e Sexualidade: permanências e transformações da perspectiva de jovens pentecostais de Recife/PE – Brasil. *Ciências Sociais e Religião*. Porto Alegre: v.13, n. 15, p. 83-113, Julho-Dezembro 2011.

PAZ, Maria de Fátima. Ser jovem “crente”: a escolha por uma distinção – pensando igreja, família, juventude e “mundo”. *Oikos: Revista Brasileira de Economia Doméstica*. Viçosa: v. 23, n.1, p. 101.120, 2012.

PAETCHER, Carrie. Masculinities and Femininities as Communities of Practice. *Women's Studies International Forum*, Vol. 26, No. 1, 2003.

PEIRANO, Mariza G.S. *A favor da Etnografia*. Brasília: Série Antropologia, 1992.

PELÚCIO, Larissa “No salto”: trilhas e percalços de uma etnografia entre travestis que se prostituem. *in* Bonett, Aline & Fleischer. *Entre saias justas e jogos de cintura*. Florianópolis. Editora Mulheres: Edunisc, 2007.

PINTO, Paulo. The Anthropologist and the Initiated: reflections on the ethnography of mystical experience among the Sufis of Aleppo, Syria. *Social Compass*. v. 57, n.4, p.464-478, 2010.

PINTO, Paulo. Bodily Mediations: self, values and experience in Syrian sufism. *Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften*. v.2, p. 201-224, 2005.

PIRES, Flávia. *Quem tem medo do mal assombro? Religião e infância no semiárido nordestino*. 2007. 235 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

ROBINS, Joel. Pluralismo Religioso e Pluralismo de Valores: ritual e a regulação da diversidade intercultural. *Debates do NER*. Ano 15, n.26. Porto Alegre, 2014.

SAHLINS, Marshal. *Ilhas de História*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editora, 1990.

SKELTON, Christine. *Schooling the boys: Masculinities and primary education*. Buckingham: Open University Press, 2001.

STEIL, Carlos Alberto & TONIOL, Rodrigo. A Crise do Conceito de Religião e sua Incidência sobre a Antropologia. In: GIUMBELLI, E.; BÉLIVEAU, V. G. (Org.). *Religión, cultura y política en las sociedades del siglo XXI*. Buenos Aires: Biblos, 2013. p. 137-158.

SILVA, Maria Edi. *Diversidade Religiosa Na Escola Pública: um olhar a partir das manifestações populares dos ciclos festivos*. 2011. 111 f. Dissertação (mestrado em Antropologia) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

SOUZA, Alana. *Transreligiosidade, Gênero e Liderança Carismática: Cristiane Cardoso e o Godllywood na Igreja Universal do Reino de Deus*. Universidade Federal de Pernambuco, (monografia de graduação). Recife, 2013.

TURNER, Victor. *O Processo Ritual*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

VAN GENNEP, Arnold. *Os Ritos de Passagem*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011

## Anexos

### Músicas

**Música: Enche-nos**

**Cantora: Vanilda Bordieri**

Enche-nos

Enche-nos

Enche-nos Senhor

O som de um vento impetuoso

Toda a casa encheu

Todos foram cheios do poder de Deus

Línguas como de fogo, puderam contemplar

E como foi naquele dia, será hoje aqui

A mesma glória, este templo vai invadir

O sobrenatural de Deus, hoje vai nos tocar

Vem Senhor, nos trazer o inexplicável

Vem Senhor, com tua glória formidável

Vem Senhor, extinguir o impossível

Vem Senhor, vem fazer o que é incrível

Vem Senhor, defender-nos na peleja

Vem Senhor, despertar a tua igreja

Vem Senhor, com teu fogo vem queimar

Entre nós teus sinais vem operar

Enche-nos, toca-nos, cura-nos com poder

Vem agir, avivar, restaurar, aquecer  
 Vem com tua unção que despedaça todo jugo  
 Anula a diferença e faz ruir os muros

Vem guiar, corrigir, confortar, instruir  
 Transbordar, transformar, queremos te sentir  
 Vem com teus milagres e desfaz as aparências  
 Mostra-nos tua glória e traz sobre nós a tua essência  
 Queima o pecado e a malícia  
 Queima a doença e a angústia  
 Queima todo o mal do opressor  
 Queima a ganância queima agora meu Senhor  
 Queima o orgulho e a soberba  
 Queima a falsidade e a mentira  
 Vem com teus milagres e desfaz as aparências  
 Derrama a tua glória e traz sobre nós  
 Tua essência  
 Enche-nos

**Música: Jesus é Bom**

**Cantora: Cristina Mel**

Eu vou contar pra todo mundo que Jesus é bom  
 Eu vou falar pra todo mundo que Jesus é bom  
 Vou espalhar pra todo mundo que Jesus é bom  
 Jesus é bom demais

Eu vou bater as mãos  
 Eu vou bater os pés

Eu vou pular bem alto (assim)

Eu vou gritar oié (oié)

Eu vou dizer na minha casa que Jesus é bom

Eu vou dizer na minha rua que Jesus é bom

Eu vou contar na padaria que Jesus é bom

Vou espalhar na rodovia que Jesus é bom

Eu vou dizer na minha escola que Jesus é bom

Eu vou dizer a toda hora que Jesus é bom

Eu vou contar pra toda gente

Do Ocidente ou do Oriente que Jesus é muito bom

Jesus é bom demais!

### **Música: Conquistando o Impossível**

**Cantora: Jamily**

Acredite, é hora de vencer

Essa força vem

De dentro de você

Você pode

Até tocar o céu se crer

Acredite que nenhum de nós

Já nasceu com jeito

Pra super-herói

Nossos sonhos

A gente é quem constrói

É vencendo os limites

Escalando as fortalezas

Conquistando o impossível  
Pela fé

Campeão, vencedor  
Deus dá asas, faz teu voo  
Campeão, vencedor  
Essa fé que te torna imbatível  
Te mostra o teu valor

Acredite que nenhum de nós  
Já nasceu com jeito  
Pra super-herói  
Nossos sonhos  
A gente é quem constrói

É vencendo os limites  
Escalando as fortalezas  
Conquistando o impossível  
Pela fé  
Campeão, vencedor  
Deus dá asas, faz teu voo  
Campeão, vencedor  
Essa fé que te faz imbatível  
Te mostra o teu valor

Tantos recordes  
Você pode quebrar  
As barreiras  
Você pode ultrapassar  
E vencer

Campeão, vencedor

Deus dá asas, faz teu voo  
Campeão, vencedor  
Essa fé que te faz imbatível  
Te mostra o teu valor

**Música: Arco-íris do amor**

**Cantora: Mara Maravilha**

Oh!oh!oh! é o arco-íris do amor

Oh!oh!oh! com sete cores

Deus pintou

O amor de deus é colorido,

É colorido,é colorido,

O amor de deus é colorido,

É colorido,é colorido

O céu é azul,

A nuvem é branquinha

A floresta é verde

Com um montão de florzinhas

Amarelo é o sol,

Claro é o dia

Prateada é a lua

E um montão de estrelinhas

Vermelha é a maçã

Meu coração é bem rosinha

No mar o pôr-do-sol é furta cor

Tudo isso deus criou

Com muito amo

## **Músicas cantadas para dinâmicas e brincadeiras na Igreja**

1

Pra baixo, pra cima

Pro lado, pro outro

Sempre sou feliz

Pra baixo pra cima

Pro lado, pro outro

Sempre sou feliz

Aqui Jesus entrou, meu coração limpou.

Pra baixo pra cima

Pro lado, pro outro

Sempre sou feliz

2

Quem é salvo e tem certeza bate palmas

Quem é salvo e tem certeza bate palmas

Quem é salvo e tem certeza e quer mostrar a toda Igreja

Quem é salvo e tem certeza bate palmas

(3)

Parabéns pela sua inteligência

Que legal você é sensacional.

A sua inteligência vem do alto e não do pé

## **Letras completas de músicas cantadas por crianças da escola durante entrevistas**

**Música: O Céu é Muito Bom**

**Cantora: Cristina Mel**

Melhor que chocolate melhor do que bombom

Melhor que pirulito o céu e muito bom!

Um lugar com tesouros e ruas de ouro

É lá que um dia eu vou morar

Um lago limpinho feito de cristal

Lá é muito lindo, lá é tão legal

Melhor que chocolate melhor do que bombom  
Melhor que pirulito o céu e muito bom!

Pra sempre brincando pra sempre cantando  
É lá que um dia eu vou morar

Melhor que chocolate melhor do que bombom  
Melhor que pirulito o céu e muito bom!

**Música: Marcha Soldado**

**Cantora: Jayane**

Sou um soldado pronto pra pelear

Tenho as armas da fé

Comigo está o grande general

Que me dá forças pra vencer o mal

Não tenho medo do escuro

Pois comigo está a luz

Eu venço todas as barreiras

Pelo sangue de Jesus

A minha espada é a Bíblia

Eu guardo no meu coração

Esse combate eu vou vencer

Usando minha oração!

Jesus é minha força

A arma pra vencer o mal

Eu sou do seu exército

Sou imbatível, invencível, forte sou!

Marcha soldado do exército de Deus

Somos imbatíveis e nada pode nos deter!

**Música: Ressucita – me**

**Cantora: Aline Barros**

Mestre, eu preciso de um milagre

Transforma minha vida, meu estado

Faz tempo que eu não vejo a luz do dia

Estão tentando sepultar minha alegria

Tentando ver meus sonhos cancelados

Lázaro ouviu a Sua voz

Quando aquela pedra removeu

Depois de quatro dias ele reviveu

Mestre, não há outro que possa fazer

Aquilo que só o Teu nome tem todo poder

Eu preciso tanto de um milagre

Remove a minha pedra

Me chama pelo nome

Muda a minha história

Ressuscita os meus sonhos

Transforma a minha vida

Me faz um milagre

Me toca nessa hora

Me chama para fora

Ressuscita-me

Mestre, eu preciso de um milagre

Transforma minha vida, meu estado

Faz tempo que eu não vejo a luz do dia  
Estão tentando sepultar minha alegria  
Tentando ver meus sonhos cancelados  
Lázaro ouviu a Sua voz  
Quando aquela pedra removeu  
Depois de quatro dias ele reviveu  
Mestre, não há outro que possa fazer  
Aquilo que só o Teu nome tem todo poder  
Eu preciso tanto de um milagre  
Remove a minha pedra  
Me chama pelo nome  
Muda a minha história  
Ressuscita os meus sonhos  
Transforma a minha vida  
Me faz um milagre  
Me toca nessa hora  
Me chama para fora  
Ressuscita-me

Tu És a própria vida  
A força que há em mim  
Tu És o Filho de Deus  
Que me ergue pra vencer  
Senhor de tudo em mim  
Já ouço a Tua voz  
Me chamando pra viver  
Uma história de poder

Remove a minha pedra  
Me chama pelo nome  
Muda a minha história  
Ressuscita os meus sonhos  
Transforma a minha vida  
Me faz um milagre

Me toca nessa hora  
Me chama para fora

Remove a minha pedra  
Me chama pelo nome  
Muda a minha história  
Ressuscita os meus sonhos  
Transforma a minha vida  
Me faz um milagre  
Me toca nessa hora  
Me chama para fora  
Ressuscita-me