

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

MARIA ELIANE AZEVEDO DA SILVA

**O processo de desenvolvimento da fé e a constituição do *self*
na primeira infância, a partir de James William Fowler**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

SÃO PAULO
2011

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

MARIA ELIANE AZEVEDO DA SILVA

**O processo de desenvolvimento da fé e a constituição do *self*
na primeira infância, a partir de James William Fowler**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação do Professor Doutor João Edênio Reis Valle.

SÃO PAULO

2011

Comissão examinadora

Orientador: Prof. Dr. João Edênio Reis Valle

Prof. Dr. _____

Prof. Dr. _____

Dedicatória

Às crianças, aos pais e aos educadores,
no eterno processo de aprender a ser.

Agradecimentos

A Deus, pelas luzes na travessia de minha vida, conduzindo-me para o desenvolvimento dos dons recebidos.

Aos meus queridos pais, pelo amor e valores compartilhados com os filhos e pelo aprendizado de fé que dá sentido à existência humana.

Aos meus irmãos, pelo carinho, confiança e apoio para a realização dos meus sonhos.

Aos meus sobrinhos, da primeira infância, pelo carinho e oportunidade de aprendizado com o processo de constituição do *self* de cada um.

À Congregação das Missionárias do Sagrado Coração de Jesus, pelo carisma de fé que tanto me ajuda nas experiências da vida e pelo apoio em meus estudos acadêmicos.

Ao meu querido orientador, Prof. Dr. João Edênio Reis Valle, grande educador e pesquisador, a quem muito admiro pela sabedoria, firmeza acadêmica e pelo acompanhamento na realização de minha pesquisa.

Ao Dr. Afonso Maria Ligorio Soares e ao Dr. Enio Brito, pelas indicações precisas e contribuições no exame de qualificação.

Ao coordenador Prof. Dr. Silas Guerriero e professores do Mestrado no Programa de Ciências da Religião, PUC/SP, pela competência acadêmica e incentivo no processo de aprendizado.

À Andréia, secretária do Programa de Ciências da Religião, pelo carinho, atenção e constante dedicação.

Ao Prof. Dr. Afonso Maria Ligorio Soares, orientador do Grupo de Pesquisa Religião & Educação, pela confiança e competência na condução dos estudos, e a todos os colegas do grupo, pelo compartilhamento do conhecimento e das experiências.

A todos os colegas de Mestrado, pelo aprendizado conjunto, companheirismo e apoio.

Às instituições educacionais com quem trabalhei, pela confiança, apoio e incentivo ao meu trabalho de assessoria na formação continuada dos educadores, pais, cuidadores e lideranças.

Aos educadores em geral, pelas ricas experiências compartilhadas nos eventos realizados sobre o desenvolvimento humano e religioso.

Aos leitores do meu blog “Travessias em Educação” e “EDUCRE” – Educação & Ciências da Religião, pelas visitas e comentários postados, os quais muito me enriqueceram.

Aos meus clientes da Clínica de Psicologia, pela oportunidade de novos aprendizados no processo de compreensão do desenvolvimento do *self*.

Ao grupo de reflexão dos psicólogos da CRB-SP, pela oportunidade de partilha dos aspectos psicológicos da vida religiosa.

À Eliana Massih, pelo carinho e colaboração no meu processo de desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional.

Aos meus amigos Cecília, Lina, Patrícia, Marcelo, Paiva e Silvia pelo encontro fraterno, amigo e de confiança.

Ao meu querido irmão e amigo Manoel, pela amizade, críticas construtivas e incentivo com a constante palavra “Avante”.

A Dom Luciano Mendes de Almeida (*in memoriam*), pela eterna presença em minha vida, pela compreensão e pelos ensinamentos de luz recebidos para a missão de ajudar às pessoas no mais profundo do ser.

À Equipe Diretiva da revista *Linha Direta* e à Rede Católica de Educação, pela relevância na missão educacional e pelo apoio na divulgação de meus escritos na área da educação.

Aos professores da banca examinadora Dr. Afonso Maria Ligorio Soares e Dr. José Manoel Pires Alves, pela disponibilidade em participar da defesa da minha dissertação, pela atenção, leitura e pontuações relevantes.

À CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –, pela oportunidade de realização deste trabalho, com a concessão da bolsa de estudo.

À Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pela excelência dos projetos acadêmicos e pelo espaço de construção do conhecimento.

“Sei que nada do que vivemos tem sentido,
se não tocamos o coração das pessoas.

Muitas vezes basta ser:

Colo que acolhe,
Braço que envolve,
Palavra que conforta,
Silêncio que respeita,
Alegria que contagia,
Lágrima que corre,
Olhar que acaricia,
Desejo que sacia,
Amor que promove.

E isso não é coisa de outro mundo,
é o que dá sentido à vida”

CORA CORALINA

Resumo: Este trabalho estuda o desenvolvimento da fé e da constituição do *self* na primeira infância a partir de James W. Fowler. É um estudo psicológico da dimensão religiosa e relacional do *self* da criança. As suas bases teóricas são os estágios da fé de Fowler e a constituição do *self* segundo Daniel N. Stern. A metodologia da pesquisa bibliográfica estabeleceu uma conexão dialógica com autores contemporâneos e uma reflexão crítica sobre a Teoria do desenvolvimento da Fé. Evidenciou-se a necessidade de prosseguir nos estudos teóricos e empíricos sobre este tema em todos os ciclos da vida. A perspectiva decorrente do conjunto deste trabalho pode contribuir para a atuação prática em instituições educacionais e religiosas.

Palavras-chave: desenvolvimento da fé, *self* religioso, dimensão relacional, Fowler, Stern.

Abstract: This work studies the self constitution development in first childhood according to James W. Fowler. It's a psychological study about the religious and relationship dimension of child self. The theoretical bases are the Fowler's stages of faith and the constitution of self according Daniel N. Stern. The bibliographic research methodology maintains a dialogical connection with contemporary authors and a critical reflection about the faith development theory. It's clear the necessity to continue the theoretical and empirical studies about this theme in every stage of life. The perspective due to this work can cooperate to a practical action in educational and religious institutions.

Key-words: faith development, religious self, relational dimension, Fowler, Stern.

Introdução

O objeto de pesquisa “os estágios da fé na primeira infância” foi extraído da obra *Estágios da fé: psicologia do desenvolvimento humano e busca de sentido*, de James William Fowler, publicada em 1981, nos EUA, na qual o autor apresenta a dimensão da fé no processo de desenvolvimento humano.

O processo de desenvolvimento da fé e a constituição do *self* da criança, segundo James W. Fowler, em diálogo com outros autores, são temas de interesse pessoal e profissional. A motivação inicial, ancorada nas minhas experiências em educação ao longo de quase trinta anos, nos estudos da área de psicologia, no atendimento psicoterápico e no trabalho de assessoria na formação continuada de educadores, foi enriquecida no programa de Ciências da Religião da PUC-SP com uma visão mais integradora de todas as dimensões que compõem o desenvolvimento religioso do ser humano, bem como com a participação no grupo de estudo Religião & Educação da mesma PUC-SP. Com o trabalho que venho realizando desde o ano 2008 em algumas instituições educacionais, através de encontros reflexivos e interativos na formação continuada de educadores sobre o desenvolvimento humano e religioso, venho percebendo a crescente demanda em torno da discussão sobre a formação de um “eu” relacional e de confiança. Este é um dos pilares desta dissertação, pois um “eu” relacional implica uma dimensão afetiva e de confiança, implica uma fé humana e uma fé religiosa. Dessa maneira, fundamentada nas leituras realizadas e nas experiências citadas, poderia referir neste trabalho o “eu relacional” como o *self* em diálogo ou dialógico, e o “eu de confiança” como o “*self* religioso” ou “de fé”. Não se trata aqui de mais uma adjetivação para o *self*, mas sim de uma busca de compreensão da dimensão relacional e religiosa do mesmo.

Como “eterna” aprendiz, trago o desejo de contribuir para o desenvolvimento de uma reflexão sobre a importância da fé na constituição do ser humano, e em especial no campo da educação, a grande paixão de minha vida. A base de sustentação dos meus sonhos na educação ancora-se em três eixos: (1) os pilares “aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser”, de acordo com o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors (1998); (2) a proposta apresentada pela CNBB, no documento Pastoral da Educação

(2001), de que a educação é um processo histórico e social, envolvendo a pessoa em sua totalidade, dimensões e relações; (3) a proposta de uma escola reflexiva e de um processo interativo de aprendizagem segundo Alarcão (2003). Diante dessa motivação inicial, desejo construir um esboço teórico sobre o desenvolvimento da fé que possibilite, em estudos posteriores, a elaboração de um projeto de intervenção junto às instituições educacionais.

O termo *self*, em português, refere-se ao “eu”, ao “si próprio”, ao “si mesmo”, e é uma categoria psicológica no sentido de identidade, personalidade e corporeidade, conforme a definição de “eu” presente nos dicionários. A opção pelo uso do vocábulo em inglês, neste trabalho, justifica pela apropriação desta terminologia pelos teóricos pesquisados e para facilitar a transcrição das citações. Este termo traz em si uma complexidade conceitual e pode ser traduzido como o “eu, o si mesmo”, numa dinâmica relacional e emergente dos vários sentidos do *self* – *emergente, nuclear (corporal), subjetivo, verbal* de acordo com Daniel N. Stern. Neste trabalho preferiu-se utilizar a expressão “*self* religioso” para designar a dimensão religiosa do *self*.

A primeira sistematização do conceito de *self*, em psicologia, foi apresentada por William James (11/1/1842-26/8/1910), psicólogo e filósofo estadunidense. James, considerado por muitos como o pai da psicologia da religião, escreveu livros influentes de psicologia, incluindo temas como a educação e a psicologia da experiência religiosa. Na obra *The Principles of Psychology*, publicada em 1890, James (1971) situa o *self* como um composto bidimensional formado pelo “eu” – a pessoa como sujeito – e o “mim” – a parte relacionada às vinculações do “eu” com o mundo de objetos e pessoas, portanto a extensão do si mesmo. Este pensamento de James é muito importante para a compreensão da constituição do *self* da criança, o qual emerge da qualidade das relações e experiências entre o “eu”, o “mim” e o “meu”.

Para James, o *self* é formado por tudo o que a pessoa chama de seu, não somente seu corpo, sua mente, seus familiares e amigos, seus pertences materiais, trabalhos etc. Partindo-se desse pensamento, o *self* pode ser reconhecido para além do corporal, incluindo o meio ambiente, as pessoas e as coisas que fazem parte das experiências relacionais do ser humano. Somente quando estas adquirem significado é que são integradas no processo de desenvolvimento humano.

Jerome Bruner (1997), psicólogo americano, autor de várias obras no campo da educação e psicologia, em seu livro *Atos de significação* apresenta a idéia do si mesmo (*self*) como um conceito clássico quanto qualquer outro no léxico conceitual. A noção de si mesmo está relacionada com a criação de um conceito criado por reflexão e construído de maneira semelhante à construção de outros conceitos. A questão apresentada por Bruner refere-se à indagação sobre se o conceito construído é verdadeiramente um reflexo do si mesmo na sua realidade.

Na tentativa de mostrar como o si mesmo é um resultado do processo de construção de significados, Bruner afirma

Mas também eu tentei tornar claro que os si mesmos não são núcleos isolados da consciência, contidos em nossas cabeças, mas são “distribuídos” interpessoalmente. Tampouco os si mesmos surgem sem raízes, em resposta apenas ao presente; eles também adquirem significado através das circunstâncias históricas que moldaram a cultura da qual eles são uma expressão (Bruner, 1990, p. 115).

O *self* pode ser pensado como uma categoria psicológica que envolve um processo de desenvolvimento, e a visão de *self* como o “si mesmo” pode ser reconhecida em Fowler ao referir-se à fé como “a forma de uma pessoa específica constituir a si mesma, os outros e o mundo” (Fowler, 1981, p. 224).

Assim, o *self* pode ser entendido como o “eu”, o “si mesmo”, o sentido de “si mesmo”, e este possui várias posições diante das outras pessoas e do mundo, compondo um *self* para além de si e numa contínua dinâmica relacional.

Na maioria das teorias da psicologia do desenvolvimento, apresenta-se o ser humano em um processo evolutivo nos aspectos corporal (físico), cognitivo, afetivo, social e espiritual. Dessa maneira pode-se perceber que o desenvolvimento da dimensão religiosa ou de fé do *self* implica uma integração de todas as outras dimensões da vida humana. Na teoria dos estágios da fé, apresenta-se o estudo de como as pessoas formam o sentido mais profundo de Deus e os significados que são fundamentais para o seu modo de viver.

De acordo, com os autores pesquisados, a base da constituição do *self* da criança está ancorada na matriz dos relacionamentos e na existência de um padrão triádico da fé – composto pelo eu, pelos outros e pelos centros compartilhados de valor. Assim, pode-

se compreender o *self* religioso ou de fé como uma construção humana que envolve a busca de sentido da vida e o desenvolvimento do sentimento religioso ou de fé.

Com relação ao termo “fé”, também se percebe a complexidade para uma definição, além de estar sujeita a críticas e complementações vindas de distintas perspectivas. De acordo com o pensamento de Fowler, pretende-se neste trabalho, delimitar o conceito e o termo “fé”, na perspectiva da psicologia e não de concepções de natureza teológica.

Para Fowler (1992), a fé é, em um sentido amplo, comum a todos os seres humanos, portanto é universal; é uma qualidade do viver humano; é interativa, social. Desde o nascer, o ser humano é dotado de capacidades inatas para a fé. Essas capacidades serão ativadas conforme o modo como a criança é recebida no mundo e o ambiente no qual ela cresce. A concepção de fé, nesta visão, é fundamental para sua compreensão como processo integrador e “fundamental para as relações sociais, a identidade pessoal e a formação de sentidos pessoais e culturais” (Fowler, 2006, p. 109).

Assim, a escolha do tema foi decorrente da necessidade de estudar o processo de desenvolvimento da fé e a constituição do *self* na primeira infância, na tentativa de chegar a uma maior compreensão da evolução psicorreligiosa da criança e a continuidade da mesma na vida adulta.

O pressuposto teórico básico deste trabalho está fundamentado nos estágios da fé segundo Fowler. A referida teoria é pouco conhecida e estudada no Brasil, mas esta pesquisa bibliográfica pretende apresentar uma introdução ao estudo do processo de desenvolvimento da fé e a constituição do *self* da criança estabelecendo um diálogo também com autores contemporâneos mais conhecidos.

A relevância de tal temática ancora-se na contribuição dos autores estudados, na possibilidade da ampliação de futuras pesquisas teóricas e empíricas sobre o desenvolvimento da fé numa visão psicológica, considerando-se o contexto sociocultural no qual as pessoas estão inseridas, bem como a possível aplicação prática deste estudo.

Partindo-se da contribuição da teoria dos estágios da fé para a compreensão do processo de desenvolvimento humano e religioso, levantou-se a seguinte questão: o estudo do desenvolvimento da fé e a constituição do *self* na primeira infância, a partir de James W. Fowler, em diálogo com outros autores contemporâneos, possibilita a

construção de uma reflexão crítica sobre a teoria dos estágios da fé e constituição do *self* religioso da criança?

Com a discussão desta questão e dos estudos realizados, pretendeu-se afirmar que o processo de desenvolvimento da fé e a constituição do *self* na primeira infância segundo James W. Fowler possibilita a construção de uma reflexão crítica sobre a teoria dos estágios da fé e a constituição do *self* religioso da criança. Essa temática pode ser enriquecida se colocada em diálogo com autores contemporâneos que estudam o processo do desenvolvimento humano.

A metodologia de trabalho utilizada foi de uma pesquisa bibliográfica, contendo os seguintes instrumentos: levantamento das produções científicas, livros específicos e trabalhos publicados. Dessa maneira, realizou-se uma revisão da literatura sobre o assunto, procurando estabelecer uma conexão dialógica entre as relevantes contribuições teóricas sobre o tema em estudo.

Considerando-se a fé numa visão integrada e não separada da vida, o autor da teoria dos estágios da fé apresenta a seguinte conceituação sobre a fé:

É uma orientação da pessoa total [...]; é uma forma ativa de ser e comprometer-se, um meio para adentrarmos e modelarmos novas experiências de vida [...]; é sempre relacional, sempre há um outro na fé (Fowler, 1992, p. 24-25).

O estudo apresentado parte da compreensão de que o *self* religioso emerge das experiências relacionais, desde o nascimento, evoluindo ao longo do ciclo da vida humana. O “processo de desenvolvimento da fé” foi extraído da obra de Fowler *Estágios da fé: psicologia do desenvolvimento humano e busca de sentido*, a qual vem se tornando um clássico nos estudos do desenvolvimento humano e religioso. A questão da constituição do *self* emergiu do próprio Fowler, da obra, publicada em 1996, *Mudança da experiência de fé: os desafios pessoais e públicos da vida pós-moderna*, na tentativa de uma ampliação dos estudos da fé no diálogo com Daniel N. Stern e Ana Maria Rizzuto.

Estes e outros aspectos do estudo sobre a teoria dos estágios da fé possibilitam o estabelecimento de aproximações com outros autores e pesquisadores, abrindo espaço para ampliar a discussão do tema desta dissertação. As questões apresentadas são pouco aprofundadas, em uma visão psicológica, pelo próprio autor, bem como em outros estudos.

A pesquisa e o estudo dos estágios da fé vêm despertando o interesse de muitos estudiosos, na tentativa de uma adaptação da teoria ao contexto cultural e na compreensão da dimensão religiosa do ser humano. Mas constata-se ainda uma reduzida pesquisa empírica desta teoria, bem como uma lacuna referente aos aspectos relacionais, afetivos e culturais, os quais também são percebidos na própria obra original de Fowler.

Este trabalho, a partir das relevantes contribuições dos autores citados, insere-se na dinâmica de novas possibilidades de estudo sobre o processo de desenvolvimento humano e religioso, numa perspectiva psicológica e numa reflexão crítica que favoreça o levantamento das limitações e dos avanços, visando a uma elaboração de propostas práticas para a continuidade de estudos na área.

Portanto, justifica-se a contribuição ímpar de Fowler em diálogo com outros autores para a discussão da questão apresentada. Na revisão bibliográfica, através de buscas em bibliotecas virtuais e banco de teses e dissertações em sites acadêmicos, constatou-se que a temática é pouco trabalhada, verificando-se uma ênfase maior na apresentação geral da teoria dos estágios da fé, bem como algumas críticas e perspectivas da mesma. Verificou-se um número expressivo de publicações referentes aos estágios da fé nos EUA e em escala pequena no Brasil. Nestas buscas a partir de Fowler, não foram encontrados estudos específicos e publicados sobre a dimensão psicológica dos estágios da fé na primeira infância.

O reconhecimento da teoria proposta por Fowler é grande nos EUA e em menor escala no Brasil, apesar das críticas referentes aos aspectos empíricos de sua pesquisa. No entanto, é importante a contribuição que a teoria dos estágios da fé favorece para novos estudos no campo da educação, psicologia e ciências da religião, sobre o estudo do desenvolvimento humano e religioso, numa dimensão integradora e contextualizada. De acordo com estas premissas, considerou-se ser relevante o desenvolvimento deste trabalho, numa tentativa de compreender a dinâmica da fé e do desenvolvimento humano.

Portanto, o objetivo deste estudo é apresentar um esboço inicial sobre o processo de desenvolvimento da fé e a constituição do *self* na primeira infância, a partir de James William Fowler, em diálogo com outros autores contemporâneos, construindo uma reflexão crítica da teoria dos estágios da fé, na tentativa de uma maior compreensão da dimensão religiosa e relacional do *self* da criança.

O referencial teórico de base deste estudo sobre o processo de desenvolvimento da fé na primeira infância é apresentado por James W. Fowler (1992), psicólogo e teólogo contemporâneo, estudioso da fé em sua relação com o desenvolvimento humano, em sua obra *Estágios da fé: psicologia do desenvolvimento humano e busca de sentido*, publicada em 1981. Fowler notabilizou-se por seus estudos sobre fé pessoal e humana, realizando uma pesquisa de 1974 a 1977, nos EUA, a qual foi repetida em vários lugares do mundo por outros pesquisadores. Depois de alguns anos, em outros trabalhos, a partir de sua pesquisa inicial, ele percebeu a possível conexão dos estágios da fé com a visão do processo de formação do *self*, na teoria proposta por Stern (1992) e da representação de Deus, em Rizzuto (2006). A referência sobre a constituição do *self* na primeira infância parte do próprio Fowler, na sua obra *Mudança da experiência de fé: os desafios pessoais e públicos da vida pós-moderna* e da sua apresentação original por Daniel N. Stern, psicanalista contemporâneo e especialista na psicologia do desenvolvimento infantil, na obra *O mundo interpessoal do bebê*. Com relação à formação da representação das imagens de Deus, este trabalho ancora-se na contribuição de Ana Maria Rizzuto, na obra *O nascimento do Deus vivo*.

O desenvolvimento desta pesquisa referente à organização textual foi dividida da seguinte maneira:

No primeiro capítulo pretende-se contextualizar a obra em estudo, apresentando a biografia, algumas obras do autor, a obra e a origem da teoria dos estágios da fé, as fontes potencializadoras da mesma e uma breve síntese com os paralelos ideais propostos por Fowler sobre as teorias de Piaget, Erikson e Kohlberg.

O segundo capítulo tem como proposta apresentar o desenvolvimento da fé em Fowler, enfatizando os seguintes aspectos: conceituação de fé; distinção entre fé, crença e religião; dimensão relacional e imaginativa da fé; descrição geral dos estágios da fé, considerando o pré-estágio (fé primal ou indiferenciada) e os seis estágios (fé intuitivo-projetiva, fé mítico-literal, fé sintético-convencional, fé individuativo-reflexiva, fé conjuntiva, fé universalizante); foco nos estágios da fé na primeira infância; breve síntese sobre o desenvolvimento humano e da fé segundo Fowler.

A temática do terceiro capítulo tem como proposta discutir a formação do *self* da criança, segundo a apresentação de Fowler, no capítulo 1 – “Mudança e dinâmica da fé” – da obra *Mudança da experiência de fé: os desafios pessoais e públicos da vida pós-*

moderna. Assim, Fowler amplia os estudos da teoria da fé no diálogo estabelecido com Stern sobre a constituição do *self* da criança e com Rizzuto sobre a representação das imagens de Deus.

A temática do quarto capítulo é a construção de uma reflexão crítica sobre os estágios da fé segundo Fowler. Pretende-se discutir algumas limitações e as perspectivas, procurando apontar algumas implicações práticas iniciais, as quais constituem uma proposta para a continuidade de estudos sobre o desenvolvimento humano e religioso.

Nas considerações enfatiza-se a importância da teoria dos estágios da fé, como uma obra clássica e de relevante conteúdo para os estudos sobre a formação e o desenvolvimento da dimensão relacional e religiosa do *self*. Vislumbra-se uma possibilidade de ampliação dos estudos já iniciados e algumas possíveis implicações práticas segundo Fowler.

Capítulo I

Contextualização

A Teoria do desenvolvimento da Fé é fruto dos estudos teóricos e das pesquisas realizados por James William Fowler, nos EUA. Estas pesquisas e estes estudos continuam despertando o interesse de outros pesquisadores. Pretende-se, neste capítulo, apresentar uma contextualização da obra base deste trabalho, apresentando a biografia e obras do autor, as influências de estudiosos do desenvolvimento humano na construção dos “estágios da fé” e os paralelos ideais traçados por Fowler.

1.1. James William Fowler e obras

James William Fowler, 1940, americano, é psicólogo, teólogo, professor de teologia e desenvolvimento humano na Emory University, em Atlanta, Geórgia-EUA.

Segundo a entrevista da Revista On-Line IHU, 2002, realizada com Fowler, o projeto de pesquisa sobre o desenvolvimento da fé deu origem ao “Centro de Pesquisa sobre a Fé e Desenvolvimento Moral”, o qual foi dirigido por ele de 1980 a 1987. De 1994 a 2005 foi diretor do “Centro de Ética”, na Emory University.

De acordo com os dados do *Emory Center for Ethics*, no site oficial, James William Fowler se formou na Universidade de Duke e fez doutorado na Universidade Harvard em religião e sociedade (1971), com foco na ética e sociologia da religião. Fez os estudos de pós-doutorado no Centro de Desenvolvimento Moral, na Harvard Graduate School of Education (1971-1972). Lecionou na Harvard Divinity School (1969-1975) e no Boston College (1975-1976). Em 1977, ingressou na Faculdade de Emory Candler School of Theology, sendo nomeado professor de teologia e desenvolvimento humano em 1987. Recebeu o prêmio Oskar Pfister da Associação Psiquiátrica Americana pelas contribuições para o diálogo entre religião e psiquiatria, bem como o prêmio William James Award da Associação psicológica americana, pelas contribuições para o avanço da psicologia da religião, ambos em 1994.

Fowler escreveu vários livros e artigos, sendo muito conhecido pela sua obra *Estágios da fé: psicologia do desenvolvimento humano e a busca de sentido*, publicado

no ano 1981, nos EUA. Segundo Fowler (1992), a conclusão deste livro coincidiu com o seu quadragésimo aniversário de vida.

No ano 2002, ampliando a sua visão nos estudos da fé, publicou o livro *Mudança da experiência de fé: os desafios pessoais e públicos da vida pós-moderna*. Continua prosseguindo os estudos sobre a fé, realizando uma revisão e ampliação das discussões sobre a sua teoria, a partir do diálogo com outros autores. Em 2004, apresentou o *Manual for Faith Development Research*, revisão da TDF (Teoria do desenvolvimento da Fé), com Heinz Streib e Bárbara Keller, e também um artigo de sua autoria, com o título “Fé em desenvolvimento 30: identificação dos desafios da fé em um novo milênio”.

1.1.1. Origem da teoria dos “estágios da fé”

Os conceitos e pressupostos da Teoria do desenvolvimento da Fé têm suas bases nos trabalhos de Paul Tillich, Richard Niebuhr, Wilfred Cantwell Smith, Jean Piaget, Lawrence Kohlberg e Erik Erikson.

Segundo Fowler (1992), os seus primeiros escritos sobre a “fé” surgiram em 1972, quando tinha 32 anos de idade. Em 1975, foi convidado por um grupo seletivo de pastores ligados a faculdades e universidades para discutir a perspectiva do desenvolvimento da fé. Em conversa com um rabino, Fowler foi questionado se acreditava em sua teoria e se iria crer nela quando tivesse 40 anos. Sua resposta foi positiva, embora tivesse dito: “Em certos dias, pelo menos, eu tenho. Levo-a muito a sério. Não é a história toda, claro; obscurece algumas coisas enquanto ilumina outras. Mas, sim, creio nela” (Fowler, 1992, p. 221). Após essa conversa, Fowler começou a traçar algumas mudanças de enfoque, ênfase e aspectos conceituais para a Teoria do desenvolvimento da Fé.

Partindo da referida conversa com o rabino, Fowler propôs uma revisão conceitual, através do estudo das concepções teóricas que vieram influenciar os seus trabalhos. Inicialmente mencionou que tomou conhecimento, em 1972, da pesquisa estrutural-desenvolvimental de Laurence Kohlberg sobre o desenvolvimento moral, paradigma que foi herdado de Piaget. Esta concepção foi estudada por Fowler, buscando compreender os objetivos de Kohlberg e a teoria piagetiana aplicada ao raciocínio moral. Em 1973, prosseguindo os seus estudos, voltou a se preocupar com a relação do

desenvolvimento dos estágios do julgamento moral e o desenvolvimento psicossocial, conforme os postulados teóricos de Erik Erikson. Fowler apresenta o esboço preliminar de sua teoria dizendo: “Meu primeiro esboço preliminar dos estágios da fé devia muito à teoria de Erik Erikson” (Fowler, 1992, p. 223).

Sob a influência de Kohlberg, Fowler e seus estudantes começaram a ser mais rigorosos na descrição estrutural dos estágios, bem como na distinção entre as estruturas e o conteúdo da fé. Desde o início, ele já sabia que não iria seguir as estruturas formais, lógicas da razão, propostas por Kohlberg e Piaget, para a identificação dos aspectos estruturais da fé. Para Fowler, a fé implica racionalidade e passionalidade, conhecimento, valoração e comprometimento. Assim, não aceitava as ideias de Kohlberg e Piaget sobre a cognição e sentimentos como elementos separados analiticamente na pesquisa cognitivo-estrutural, embora entrelaçados no comportamento e nas escolhas. No entanto, percebeu que, na atividade estruturadora da fé, era preciso ampliar a compreensão da cognição apresentada por Piaget. Embora buscasse, na pesquisa do desenvolvimento da fé, padrões estruturais para manter juntos cognição e sentimento, procurou construir uma sequência desenvolvimental de estruturas de fé que pudesse ser verificada através do modo como as pessoas se apropriavam dos diferentes conteúdos da fé.

Os fundamentos empíricos da Teoria do desenvolvimento da Fé foram registrados nas trezentos e cinquenta e nove entrevistas, realizadas por Fowler e seus colaboradores, de 1972 a 1980. Algumas características da amostragem dos respondentes da pesquisa: pessoas de ambos os sexos, idade entre 3,5 a 84 anos, a maioria brancos e de orientação religiosa cristã, sendo 45% protestantes, 36,5% católicos, 11,2% judeus, 3,6 % ortodoxos e 3,6% outras orientações religiosas. Locais de realização da pesquisa: 134 em Boston, 30 em Toronto, 40 em Chicago, 24 em Atlanta e as demais foram realizadas na Harvard Divinity School, Boston College e Emory University. Os dados referentes à classe social dos entrevistados não foram codificados, segundo Fowler, na edição de seu livro em 1981.

Fowler elaborou um *Guia para a entrevista sobre o desenvolvimento da fé*. As entrevistas foram gravadas em cassete e transcritas para análise. Nos comentários de orientação da entrevista, descreve que não chama de “entrevista sobre o desenvolvimento da fé”, pois previa que as pessoas pudessem associar, imediatamente,

fé com religião e crença, e que esta não era a intenção. O seu interesse e ênfase estava em compartilhar algumas das atitudes, valores na vida e experiências que pudessem contribuir para o desenvolvimento da fé.

A observação durante a entrevista estava centrada no que a pessoa dizia e no como dizia, buscando uma “sintonia” dos ouvidos à forma de falar, conceituar e refletir sobre a questão apresentada. Fowler mencionou o seu propósito comunicando: “Quero engrenar tanto quanto possível minhas perguntas à sua forma de pensar e sentir” (Fowler, 1992, p. 257), bem como a forma da pessoa ver a vida e formar seu sentido.

A entrevista utilizada em sua pesquisa foi estruturada em quatro partes, com questões específicas.

A parte I refere-se à Resenha da Vida – dados sobre a família e local de origem, momentos decisivos e eventos marcantes, pessoas e experiências importantes, forma de ver a vida e formar o seu sentido.

Na parte II, apresenta algumas questões referentes às Experiências e Relacionamentos que Moldam a Vida – relacionamentos íntimos, familiares ou profissionais; percepção do pai e da mãe ao longo da vida; pessoas significativas no sentido de moldar a perspectiva da vida; experiência de perdas, crises ou sofrimentos; momentos de alegria, êxtase e experiências culminantes; tabus desde os primeiros anos de vida, convivência e superação dos mesmos; experiências que confirmaram ou abalaram o sentido da vida.

A parte III trata das questões sobre Valores e Compromissos Atuais – crenças e valores ou atitudes importantes na condução da vida; propósito de vida; formas de encarar a vida; símbolos, imagens ou rituais importantes; grupos e relacionamentos importantes como apoio às crenças e valores; forma de expressão e efeito dos valores e crenças na vida; modo de decidir e escolher; o que sustenta e renova a esperança diante da desesperança; significado da morte; recompensa da vida de acordo com os esforços de cada pessoa; duração indefinidamente da vida humana no planeta ou seu fim próximo.

Na parte IV aborda questões relacionadas à Religião – experiências religiosas importantes; sentimentos ao pensar em Deus; reconhecimento de ser uma pessoa religiosa; se ora, o que pensa que acontece durante a oração; ponto de vista religioso; concepção de pecado e sentimentos a este respeito; religião e moralidade; mudanças,

crescimento e luta com relação ao sentimento de dúvida na vida presente diante de desenvolvimento; imagem da fé madura.

Nas partes III e IV, pede exemplos que possibilitam reconhecer como as crenças e valores estão relacionados à ação na vida. O alvo dessa entrevista é que os respondentes expressem as suas formas de moldar e interpretar significados a partir de suas vidas, não sendo colocados problemas intelectuais ou morais. Os assuntos da entrevista estão pautados na experiência de vida, nas respostas aos desafios e nas construções de sentido da própria pessoa.

As entrevistas propostas com crianças são mais breves e não se espera uma reflexão autoconsciente, como se espera dos adolescentes e adultos. Este aspecto será comentado no capítulo sobre o desenvolvimento da fé na infância.

1.1.2. Fowler e sua obra *Estágios da fé*

Fowler apresenta a sua obra *Estágios da fé* como acessível a “leitores não especialistas interessados no assunto” (Fowler, 1992, p. 11), abordando nesta sua teoria do crescimento na fé algumas reflexões sobre a busca do sentido da vida e os aspectos integrantes deste processo.

Nesta teoria, fundamentada numa “abordagem desenvolvimental-estrutural” (Fowler, 1992, p. 221), pode-se reconhecer a preocupação de Fowler em compreender o processo de constituição e de desenvolvimento do *self*, em suas contínuas transformações. Estas questões atravessam a obra dos estágios da fé, na qual o autor ancora os seus estudos sobre o desenvolvimento humano nas teorias de Piaget, Kohlberg e Erikson, com ênfase na formação e na transformação da personalidade. Estas influências teóricas colaboraram para a elaboração de uma teoria relacionada ao “ser”, apresentando

características estruturais de uma sequência de sistemas, relacionados desenvolvimentalmente, de conhecimento constitutivo pelos quais construímos (e, portanto, conhecemos) o próprio eu, os outros, o mundo como grandezas relacionadas à transcendência (Fowler, 1992, p. 243).

A tentativa de explicar a inter-relação entre a estrutura e os conteúdos da fé significa, para o autor, um reconhecimento da fé como “a forma de uma pessoa

específica constituir a si mesma, os outros e o mundo em relação aos valores, poderes e histórias da realidade” (Fowler, 1992, p. 224).

A atividade estruturadora da fé, segundo o autor, envolve o conhecimento, a valoração dos símbolos, as crenças e as práticas da comunidade de fé. Assim, entende-se que as formas e os conteúdos da fé influenciam a construção dos significados que possibilitam o desenvolvimento da confiança, do amor, dos valores que constituem o ser humano na sua essência e a busca do sentido da vida. Esta inter-relação entre as estruturas e os conteúdos da fé pode ser discutida a partir da análise das histórias de vida (entrevistas) e das experiências de fé no processo de constituição do *self*.

Fowler desenvolveu seus estudos apresentando uma “sequência desenvolvimental de estilos estruturais de fé que pudessem ser comprovados como estando subjacentes às formas de as pessoas se apropriarem da grande variedade de diferentes conteúdos da fé” (Fowler, 1992, p. 224). Os conteúdos da fé – as realidades, valores, poderes e comunidades sobre as quais e nas quais as pessoas colocam os seus corações.

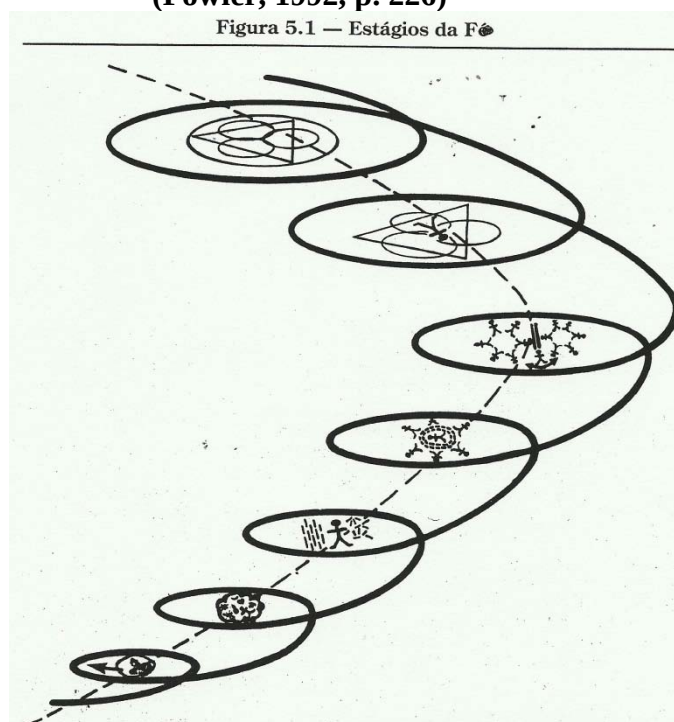
Com relação aos conteúdos da fé, Fowler descreveu que eles (Fowler, 1992, p. 231) moldam as percepções, as interpretações, as paixões, e constituem as apostas de vida de uma pessoa. Estes conteúdos, construídos numa dinâmica relacional, de convivência humana e ao longo da vida, são constituídos pelos centros de valor, histórias mestras e imagens de poder.

A metodologia utilizada por Fowler, para apresentação da Teoria do desenvolvimento da Fé, parte de um modelo que, olhado de baixo para cima, em espiral, possibilita perceber o processo dinâmico de mudança nos conteúdos da fé de uma pessoa. Assim, pode-se dizer que este modelo é de construções e desconstruções, marcado por um movimento de ir e vir, de ruptura e conexão. As transições de um “estágio espiral para outro são frequentemente prolongadas, dolorosas, transtornadoras e/ou abortivas. Paradas, podem ocorrer, e ocorrem, em qualquer um dos estágios” (Fowler, 1992, p. 225). Fowler acentua que cada estágio tem sua época própria de ascendência.

A concepção sequencial dos estágios de fé e suas inter-relações são apresentadas através de uma representação gráfica (figura 1: Estágios da fé). Este modelo, em um movimento espiral ascendente, é um processo dinâmico e em conexão, no qual cada

estágio espiral sucessivo está ligado aos anteriores. Em cada novo estágio surge um novo conjunto de capacidades ou forças na fé, possibilitando a emergência de um movimento para fora na direção da individuação, e este culmina no estágio 4. O movimento torna a dobrar-se, nos estágios 5 e 6, em direção à participação e unidade dos estágios anteriores, portanto, um dinâmico processo de mudanças.

Figura 1:
Estágios da fé
(Fowler, 1992, p. 226)



Na proposta de Fowler,

cada estágio representa uma ampliação da visão e valoração, correlata com um aumento paralelo na certeza e profundidade da personalidade, conduzindo a aumentos qualitativos na intimidade com si mesmo, os outros e o mundo (Fowler, 1992, p. 225).

Fowler apresenta a figura 1 destacando que é preciso imaginar o modelo como quadridimensional. A “espiral”, olhada de cima ou de baixo, não permanecerá perfeitamente arredondada ou regular, o que retrata que na vida humana existem tortuosidades e rupturas. A linha tracejada que perpassa os estágios indica a continuidade de temas e convicções que atravessam a mudança de um estágio a outro, ou pode representar um déficit de significados assegurados, com imagens de fé

mutiladoras e convicções provenientes de um ambiente não confiável. Portanto, as novas características estruturais de um estágio sucessivo representam uma reelaboração dos conteúdos da fé de uma pessoa, no estágio anterior. As mudanças no conteúdo da fé podem levar a uma mudança de estágio ou ser resultado dessa mudança.

A mudança estrutural e a dinâmica dos estágios representam as “mudanças nas formas ou operações da fé conhecer, julgar, valorar e comprometer-se” (Fowler, 1992, p. 226). Este é um processo de transformação qualitativa, através do qual a fé se apropria de conteúdos ideológicos ou de tradições religiosas. Para Fowler, a prontidão para a mudança estrutural de um estágio a outro é decorrente da maturação biológica, do desenvolvimento psicossocial, cognitivo e moral. Além de citar estas condições, descreve que há uma previsibilidade para esta prontidão e/ou direção a ela, explicitando que seriam improváveis determinadas transições em idades cronológicas mínimas para tal. Estas transições não são automáticas ou inevitáveis; elas podem ocorrer de forma mais vagarosa em um grupo ou pessoa do que em outro grupo ou pessoa, bem como algumas pessoas encontram mais que outras o equilíbrio nos estágios anteriores.

A obra *Estágios da fé* é composta de cinco partes, as quais apresentam a “perspectiva desenvolvimental do empreendimento humano de comprometer confiança e fidelidade e de imaginar e relacionar-nos com outras pessoas e com o universo” (Fowler, 1992, p. 239). O enfoque do livro centra-se na fé humana, exceto na parte IV, na qual apresenta uma breve passagem teológica da fé universalizante. O autor menciona, na referida obra, que evitou dar uma atenção normativa sobre o ser, caráter ou vontade de Deus, bem como apresenta a sua esperança de que os leitores de diversas tradições religiosas ou leitores sem afiliação religiosa pudessem considerar de maneira frutífera e informativa este modo de encarar a fé, como um aspecto fundamental da vida humana.

Fowler, na introdução de sua obra, apresenta alguns aspectos básicos para a compreensão do movimento da fé:

- A fé é fundamental. Ninguém pode viver bem, por muito tempo, sem ela.
- A fé é universal e é reconhecida como um mesmo fenômeno entre cristãos, marxistas, hindus e dinkas.
- A fé é infinitamente diversificada e é única em cada pessoa.

- A fé é dinâmica, e o seu crescimento contínuo requer autoexame e disposição para o encontro com as atitudes de fé de outras pessoas, quer sejam ou não religiosas.
- A fé é interativa e social. Faz parte deste processo a comunidade, a linguagem, o ritual e a alimentação.
- A fé é moldada por iniciativas que estão além da própria pessoa e das outras pessoas. Estas iniciativas do espírito e da graça são reconhecidas, expressas em imagens, ou despercebidas e ignoradas; a maneira de reconhecê-las afeta a configuração da fé na vida de cada pessoa.

Além desses aspectos, o autor explica que uma teoria é um modelo elaborado e dinâmico de padrões muito complexos existentes na vida de cada pessoa. As teorias podem ser estimulantes e poderosas, possibilitando nomear as experiências vividas, bem como o entendimento e expressão das mesmas. Mas também podem ser limitadoras à capacidade humana, de modo que a pessoa somente enxergue os fenômenos que pode nomear e explicar. Assim, reconhece a dinamicidade de sua proposta teórica, examinando “a vida humana na fé, seus movimentos e transformações, seus tropeços e acertos, seus aspectos únicos e seus estágios previsíveis” (Fowler, 1992, p. 11).

Na parte I, “Fé Humana”, apresenta alguns pressupostos teóricos na tentativa de combinar análise e exposição de aspectos da fé com algumas histórias e perguntas. Fowler procura fazer uma distinção entre a fé e outros fenômenos que são confundidos frequentemente com ela, considerando a fé como um fenômeno humano e universal na busca de sentido. Com relação ao movimento da atividade da fé, discute-se alguns aspectos, como fé humana; fé, religião e crença; fé e relacionamento; fé como imaginação; totalidade da fé. Esta parte encerra-se com a seguinte pergunta: “Como consideraremos a fé um poderoso aspecto do crescimento e da transformação humana?” (Fowler, 1992, p. 40).

Na parte II, “Janelas para o desenvolvimento humano: uma conversa fictícia”, apresenta um diálogo com Piaget, Erikson e Kohlberg sobre o processo de desenvolvimento humano, abordando questões relacionadas à lactância, primeira infância, infância, adolescência e vida adulta. As contribuições dos teóricos, acima citados, são discutidas na perspectiva de estabelecer uma relação entre estas concepções e a construção da Teoria do desenvolvimento da Fé. O autor expressa o desejo de que os

estudantes recordem seus primeiros anos de vida e seus relacionamentos, para moldarem a sua identidade e fé adulta. Assim, ele descreve: “Queria oferecer-lhes os inícios de um ordenamento das fases previsíveis do crescimento na fé, levando em consideração a dinâmica de dúvidas e lutas que ela acarreta” (Fowler, 1992, p. 42).

Na parte III, “A dinâmica da fé e o desenvolvimento humano”, apresentam-se “os alicerces para compreender a descrição formal dos estágios da fé” (Fowler, 1992, p. 82). Estes alicerces focam-se na “dinâmica desenvolvimental da fé como parte da história humana” (Fowler, 1992, p. 81). O autor afirma que as teorias do desenvolvimento descrevem histórias gerais e não particulares, bem como permitem discutir a dinâmica da transformação e mudança, enfocando também os aspectos de equilíbrio e a continuidade. Nesta parte discute-se que “as teorias de estágio, como as de Piaget, Kohlberg e Erikson, adquirem seu grande poder porque descrevem mudanças previsíveis no pensamento e adaptação humanos em termos amplamente formais” (Fowler, 1992, p. 81). Outro aspecto destacado é que, “ao considerarmos certos aspectos da vida de pessoas que entrevistamos [...], seremos constantemente lembrados de que os estágios contam apenas uma parte da história” (Fowler, 1992, p. 81).

Na parte IV, “Os estágios da fé”, apresenta-se o surgimento dos sucessivos estágios da fé, de uma maneira estrutural, e como estes são construídos a partir das relações estabelecidas entre as pessoas. O cerne da obra é explicitado nesta parte, em que são apresentados os estágios da fé, elaborados a partir das contribuições das teorias do desenvolvimento humano de Piaget, Erikson e Kohlberg. Estes estágios seguem uma lógica sequencial no ciclo da vida humana. Fowler descreve a existência de um pré-estágio, denominado lactância, correspondente a uma fé indiferenciada (do nascimento aos 2 anos). São seis os estágios: Fé Intuitivo-Projetiva, na primeira infância (dos 2 aos 7 anos); Fé Mítico-Literal, na infância (dos 7 aos 12 anos); Fé Sintético-Convencional, na adolescência (dos 12 aos 21 anos); Fé Individuativo-Reflexiva, início da idade adulta (dos 30 aos 40 anos); Fé Conjuntiva, idade adulta (após os 40 anos); Fé Universalizante (não apresenta uma idade determinada).

Na parte V, “Formação e transformação na fé”, Fowler apresenta um estudo de caso, uma entrevista real com uma jovem. Em seguida, provoca o leitor para que pense nas respostas às perguntas propostas por ele, podendo compará-las com as suas respostas e análise da entrevista. Esta é uma tentativa de o autor favorecer uma melhor

compreensão do sentido de um estágio da fé. Constata-se nesta parte que a identificação das características estruturais da fé de uma pessoa requer tempo, exige uma prática e implica a construção de novas formas de pensamento. A seção 23 (“Forma e conteúdo: estágios da fé e conversão”) e a seção 24 (“Fé na terra”) possibilitam uma revisão da leitura dos estágios apresentados por Fowler.

Ao final, apresentam-se as notas, apêndices com entrevista, análise e características da amostragem, índice onomástico e remissivo.

Nesta obra, Fowler apresentou a dinâmica do ser humano em busca do sentido da vida e em torno de perguntas existenciais, com base nas experiências vividas desde os primeiros meses de vida. A partir desta raiz, as respostas vão sendo construídas, conduzindo, assim, posteriormente, a um sentido de transcendência na vida humana.

A constituição do ser humano e a formação das imagens de Deus foram discutidas pelo autor como no pré-estágio: “Todos nós começamos a peregrinação da fé, quando bebês” (Fowler, 1992, p. 105). Com relação ao estágio 1, descreveu que as entrevistas começaram com crianças de quatro anos e que estas combinam fragmentos de histórias e imagens fornecidas por sua cultura, integrando-as em suas associações significativas em relação a Deus e ao sagrado. No comentário de uma de suas entrevistas com crianças, Fowler faz referência a Rizutto, ressaltando o seu rico estudo psicanalítico das origens da imagem de Deus.

A Dra. Ana Maria Rizutto constata que, a despeito de nossa secularização e fragmentação religiosa, a linguagem e os símbolos religiosos estão presentes de modo tão amplo nesta sociedade que virtualmente nenhuma criança atinge a idade escolar sem ter construído – com ou sem instrução religiosa – uma ou mais imagens de Deus (Fowler, 1992, p. 113).

No capítulo II e III, discutir-se-á este processo de constituição do *self* da criança e da representação de Deus.

1.2. Estágios desenvolvimentais e contribuições teóricas de Piaget, Kohlberg e Erikson

As teorias evolutivas de Piaget, Erikson e Kohlberg são de grande relevância para a construção da teoria dos estágios desenvolvimentais da fé, assim como Fowler os concebe. A seguir serão apresentados brevemente os elementos-chave do pensamento desses três autores visando facilitar um bom entendimento da visão e da contribuição de

Fowler à psicologia do desenvolvimento humano em geral e, mais especificamente, ao da fé. Nota-se no diálogo que Fowler estabelece entre esses autores que o conceito de estágio possui uma dimensão evolutiva sequencial de caráter universal, mediante a qual se dá a passagem de um a outro estágio, de modo a tornar psicologicamente viável a constituição progressiva do “eu”, segundo um processo dinâmico de transformação/superação.

1.2.1. Desenvolvimento cognitivo em Jean Piaget

Jean Piaget nasceu em 1896, em Genebra, e faleceu em 1980. De acordo com Biaggio (1994), Piaget iniciou os seus estudos em biologia, obteve o bacharelado em ciências naturais e o grau de doutor em filosofia. “É interessante notar que, apesar de considerado um dos maiores psicólogos do desenvolvimento, Piaget é um biólogo por formação e um epistemólogo por interesse” (Biaggio, 1994, p. 54-55). Um inovador dos estudos sobre a gênese e desenvolvimento da inteligência humana, dedicando-se ao trabalho experimental com crianças como um meio para o estudo do conhecimento.

No cerne de suas obras, apresenta questões epistemológicas sobre o processo de construção do conhecimento, bem como sobre a constituição do próprio sujeito em ativa interação com o meio. Inúmeros livros e artigos relacionados à psicologia do desenvolvimento foram publicados por Piaget, deixando um importante e riquíssimo legado para a continuidade dos estudos sobre o mundo da mente infantil. A sua teoria do desenvolvimento cognitivo sofreu influência de concepções da biologia, da lógica e da epistemologia. Elaborou uma epistemologia genética e uma original teoria evolutiva do conhecimento, apresentando contribuições relevantes para o estudo da construção do pensamento e do senso moral, tendo como base o processo evolutivo do ser humano. Tocou, embora de leve, também na questão do desenvolvimento religioso.

Piaget teve grande interesse pelo estudo da inteligência humana, como uma estrutura dependente da interação do sujeito com o meio:

Afirmar que a inteligência é um caso particular da adaptação biológica equivale, portanto, a supor que ela é, essencialmente, uma organização e que sua função consiste em estruturar o universo tal como o organismo estrutura o meio imediato (Piaget, 1975, p. 15).

A inteligência, nessa perspectiva, é concebida como sendo uma organização dinâmica relacionada à interação entre o sujeito e o objeto. No entanto, afirma que para se entender a origem do pensamento através da ação é fundamental observar a ação do sujeito em um determinado contexto.

Biaggio (1994) descreve as primeiras observações de Piaget baseadas nas experiências com os seus três filhos. A partir dessas observações ele começou a realizar entrevistas verbais mais sistemáticas com outras crianças e, quando percebeu que somente a entrevista verbal não lhe fornecia os dados exatos sobre o pensamento concreto das crianças, começou a utilizar o método clínico. Através deste método, ele oferecia às crianças objetos a serem manipulados durante a entrevista, procurando realizar a investigação da construção do conhecimento através da interação das crianças com a realidade.

A perspectiva construtivista adotada por Piaget é caracterizada pela interação entre as estruturas cognitivas e as influências do meio ambiente:

As influências do meio adquirem importância cada vez maior somente a partir do nascimento, tanto, aliás, do ponto de vista orgânico, quanto do mental. A psicologia da criança não poderia, portanto, recorrer apenas a fatores de maturação biológica, visto que os fatores que têm de ser considerados dependem assim do exercício ou de experiência adquirida como da vida social em geral (Piaget, 1978, p. 8).

Na teoria piagetiana, a meta é sempre a adaptação, e essa se relaciona com a capacidade de buscar o equilíbrio. De acordo com Piaget (1975), o processo de adaptação é regido pelos mecanismos da assimilação e da acomodação, sendo esses os dois polos da interação que se desenvolve permanentemente entre o sujeito e o meio. A adaptação é vista por ele como resultante das pressões exercidas pelo meio e é decorrente do equilíbrio entre assimilação e acomodação:

A assimilação incorpora nos seus quadros todo e qualquer dado da experiência [...]. A assimilação nunca pode ser pura, visto que, ao incorporar os novos elementos nos esquemas anteriores, a inteligência modifica incessantemente os últimos para ajustá-los aos novos dados. Mas, inversamente, as coisas nunca são conhecidas em si mesmas, porquanto esse trabalho de acomodação só é possível em função do processo inverso de assimilação (Piaget, 1975, p. 17-18).

Portanto, a adaptação refere-se à experiência, à relação do sujeito com algo externo a ele, na busca de um equilíbrio; a assimilação relaciona-se à capacidade de buscar respostas para novas situações, a partir das estruturas já formadas; e a acomodação, por sua vez, refere-se às mudanças do organismo diante das novas situações para poder se adaptar.

De acordo com esse prisma, o desenvolvimento cognitivo é um processo contínuo de restabelecimento do equilíbrio, pois a tendência de toda ação é assegurar o equilíbrio entre os fatores internos e externos.

Pode-se falar em um esquema, termo que, segundo Piaget e Inhelder (1978), refere-se a uma estrutura ou organização de ações, generalizável no momento da ação sempre que ocorrem situações semelhantes.

A estrutura, para Piaget (1970), tem o caráter de totalidade, de transformação e de autorregulação. O sujeito é visto como um centro organizador e com capacidade de organizar as suas próprias estruturas. Assim, pode-se dizer que as estruturas são esquemas formados pelas representações que os sujeitos adquirem no processo de interação com o meio.

O desenvolvimento mental, do nascimento até a idade adulta, é um processo de construção de estruturas que são comuns a todas as idades, mas que refletem o nível de desenvolvimento em que o sujeito se encontra em cada estágio:

Quando interrogamos crianças de diferentes idades sobre os principais fenômenos que as interessam espontaneamente, obtemos respostas bem diferentes segundo o nível dos sujeitos interrogados. Nos pequenos, encontramos todas as espécies de concepções, cuja importância diminui consideravelmente com a idade: as coisas são dotadas de vida e de intencionalidade, são capazes de movimentos próprios, e estes movimentos destinam-se, ao mesmo tempo, a assegurar a harmonia do mundo e servir ao homem. Nos grandes, não encontramos nada mais que representações da ordem da causalidade adulta, salvo alguns traços dos estágios anteriores (Piaget, 1976, p. 173).

As estruturas, segundo Piaget (1973), podem ser variáveis, apresentando-se como modos de organização da atividade mental, englobando os aspectos intelectuais e afetivos, tanto na dimensão individual como na social. Elas podem, também, ser invariáveis, pois as funções de interesse e explicação não variam de acordo com o nível

mental do sujeito. Uma nova estrutura surge em decorrência da integração de uma estrutura já existente com outras estruturas se formando.

Os estágios, na dinâmica prospectada por Piaget, representam níveis distintos de funcionamento e complexidade pelos quais passa o desenvolvimento humano. Os estágios da evolução intelectual são por ele reconhecidos como universais e de sequência invariante.

Eis algumas características dos estágios de desenvolvimento mental. Para Piaget e Inhelder (1978), a ordem de sucessão dos estágios é constante, embora suas faixas etárias típicas possam variar de indivíduo a indivíduo, de acordo com o grau de inteligência e/ou do meio social. Piaget considera que cada estágio é caracterizado por uma estrutura de conjunto, dependendo do meio no qual a criança vive, para atingir um determinado resultado. Em seu conjunto essas estruturas são integrativas:

As estruturas de um conjunto são integrativas e não se substituem umas às outras: cada uma resulta da precedente, integrando-a na qualidade de estrutura subordinada e prepara a seguinte, integrando-se a ela mais cedo ou mais tarde (Piaget; Inhelder, 1978, p. 132).

Com relação ao desenvolvimento cognitivo, percebe-se a importância da interação entre o sujeito e o meio ambiente na determinação de um maior ou menor equilíbrio, envolvendo um processo de equilíbrio-desequilíbrio-reequilíbrio diante das situações novas.

Segundo Piaget (1978), o sujeito passa por quatro estágios de desenvolvimento cognitivo. Eis, em linhas gerais, as características principais de cada estágio:

- I. Período sensório-motor (de 0 aos 2 anos) – atividade intelectual é sensorial e motora, a inteligência é prática e está ligada à resolução de problemas na ação.
- II. Pré-operatório (dos 2 aos 6 anos) – desenvolvimento da capacidade simbólica e da linguagem.
- III. Operações concretas (dos 7 aos 11 anos) – surgimento do pensamento lógico, racional.
- IV. Operações formais (dos 12 anos em diante) – desenvolvimento da capacidade de pensar em termos abstratos, formular hipóteses e desenvolvimento do raciocínio científico.

Na linha dos pressupostos até aqui enunciados, dar-se-á, na presente pesquisa, especial ênfase ao caráter estrutural presente na evolução. Será sublinhado o fato de que todo organismo possuiu uma estrutura e que essa se modifica através da interação do sujeito com o meio ambiente. As estruturas não são inatas; são formadas através das ações, ou, na expressão do próprio Piaget, “a ação humana consiste neste movimento contínuo e perpétuo de reajustamento ou de equilibração” (Piaget, 1973, p. 14). Portanto, a estrutura cognitiva é um sistema de transformações relacionadas a ações como associar, ordenar e seriar objetos. O movimento, do mais simples ao mais complexo, possibilita a emergência de novas estruturas ou o desenvolvimento das estruturas iniciais, caracterizando, assim, um processo de construção de conhecimento.

Piaget, na obra *O estruturalismo*, apresenta a seguinte definição de estrutura:

Em uma primeira aproximação, uma estrutura é um sistema de transformações que comporta leis enquanto sistema [...] e que se conserva ou se enriquece pelo próprio jogo de suas transformações, sem que estas conduzam para fora de suas fronteiras ou façam apelo a elementos exteriores. Em resumo, uma estrutura compreende os caracteres de totalidade, de transformações e de autorregulação (Piaget, 1970, p. 8).

Considerando-se essas premissas, o caráter estrutural piagetiano apresenta uma ordenação na passagem de um estágio a outro, dependendo das estruturas anteriores.

Para explicar a passagem de um estágio para outro, Piaget (1973) considera a influência de quatro fatores: maturação, experiência, transmissão social e a equilibração. A maturação, na concepção piagetiana, é uma condição necessária para o desenvolvimento humano, pois assim como o corpo está em evolução, caracterizado pelo crescimento e maturidade dos órgãos, também a vida mental evolui para uma forma adulta. A experiência é adquirida na interação com o meio físico. A transmissão social como fonte de informações, as quais a criança incorpora de acordo com o seu nível de pensamento.

O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração contínua e progressiva, uma passagem de um estado de menor equilíbrio para um estado superior de equilíbrio.

Piaget dedicou suas pesquisas também ao estudo do desenvolvimento do senso moral infantil, publicando, em 1932, o livro *O julgamento moral na criança*. Para Biaggio (1994), as formulações do julgamento moral na criança são realizadas a partir de seu estudo das relações presentes entre as crianças, na situação de um jogo de bolas

de gude (meninos) e de amarelinha (meninas). Piaget, durante o jogo, observava e jogava com as crianças, na tentativa de procurar entender como são estabelecidas e aceitas as regras, bem como o respeito e a relação das crianças entre si.

A moralidade, para Piaget, consiste em um sistema de regras, e a essência da moralidade reside no respeito a essas regras. O objetivo de Piaget era analisar como as crianças estabelecem, obedecem e respeitam as regras. Para alcançar tal objetivo, ele concentrou sua atenção nas relações interpessoais e na investigação que consistia em fazer algumas perguntas às crianças, por exemplo, como é o jogo, quais as regras do jogo e se se poderia inventar uma nova regra. Os diversos tipos de respostas eram anotados de acordo com sua frequência. Piaget chegou por essa via a estabelecer três estágios na evolução das atitudes em relação às regras:

Anomia: até 4/5 anos – as regras não eram compreendidas.

Heteronomia: dos 4/5 anos aos 9/10 anos – regras com origem numa autoridade superior e não poderiam ser alteradas.

Autonomia: dos 9/10 anos em diante – regras estabelecidas por mútuo acordo entre os jogadores e poderiam ser alteradas se todos os jogadores entrassem em acordo.

De Vries e Zan (1998), com base na teoria piagetiana, consideram que as relações interpessoais possuem um “impacto sobre a experiência e desenvolvimento social e moral das crianças” (De Vries; Zan, 1998, p. 11). Compreende-se, assim, que o desenvolvimento da moralidade emerge das relações e interações das crianças com outras crianças e com os adultos que fazem parte de seu ambiente social. Segundo estas autoras, o contexto social é fundamental e é neste ambiente que as crianças constroem as suas ideias, sentimentos sobre si, sobre as outras pessoas e sobre os objetos, aprendendo a pensar como é formado o mundo das pessoas, um mundo satisfatório ou insatisfatório, aberto ou fechado à exploração, descoberta e invenção. As crianças morais são reconhecidas pela capacidade de enfrentamento das questões interpessoais como parte natural da vida humana.

Assim, as relações interpessoais são apresentadas como “o contexto para a construção do *self* pela criança, com sua consciência de si mesma e autoconhecimento complexo” (De Vries; Zan, 1998, p. 51).

O desenvolvimento da moralidade foi estudado por Piaget até o período da adolescência e concluiu que a moralidade emerge em um contexto social, dependendo de como as pessoas assumem atividades de cooperação, respeito mútuo nos relacionamentos interpessoais e do desenvolvimento da cognição.

Iniciando, a essa altura, uma interlocução inicial entre Piaget e Fowler, é importante notar que a teoria piagetiana é estruturalista, desenvolvimentista e construtivista, e que a constituição e o desenvolvimento da criança é um processo de busca de equilíbrio e esta se traduz pela interação entre sujeito, objeto e meio ambiente. Essa interação possibilita a construção do conhecimento, do objeto e do próprio sujeito, em seu desenvolvimento físico, psíquico e moral. Na tentativa de colocar os autores em diálogo, pode-se dizer que ambos desenvolvem as suas teorias, tendo como base aspectos estruturalistas, evolutivos e constitutivos do sujeito.

Na leitura de Fowler (1992) os estágios piagetianos são vistos da seguinte maneira:

- *Estágio sensório-motor.* O pensamento, neste estágio ou período, apresenta as marcas de uma inteligência genuína, incluindo a construção de esquemas rudimentares de espaço, tempo, causalidade e permanência de objetos. A inteligência sensório-motora é pré-linguística e pré-simbólica.
- *Estágio pré-operacional.* A criança começa a usar a linguagem para expressar e explorar as suas experiências. A linguagem possibilita a socialização e a nomeação das experiências, pode expressar sentimentos interiores. Este estágio é marcado pelo egocentrismo da criança, isto é, ela está limitada à sua própria perspectiva e aos seus próprios sentimentos em relação a tudo que a cerca. A criança ainda não desenvolveu a capacidade para fazer a distinção entre a sua perspectiva e a perspectiva do outro. O pensamento da criança, na primeira infância, é dominado pela percepção, isto é, a criança pensa através de imagens mentais percebidas por ela. Ela não consegue entender bem as relações e conexões causais. Os vazios da compreensão deixados pela percepção são preenchidos pelos sentimentos e imaginação fantasiosa da criança.
- *Estágio operacional concreto.* Piaget define “operações” como atos padronizados de transformação, exercidos sobre os objetos do conhecimento. Estas operações podem ser utilizadas no conhecimento de uma forma ampla, são

generalizáveis, reversíveis, coordenadas em sistemas globais, comuns a todas as pessoas no mesmo estágio de desenvolvimento mental. A lógica operacional é concreta, ligada à construção da realidade, portanto o pensamento operacional concreto concentra-se naquilo que é. “A elaboração e o uso das operações nascem da ação sobre objetos e pessoas concretamente presentes, visíveis e acessíveis, e da interação com eles” (Fowler, 1992, p. 63).

- *Estágio operacional formal.* Piaget começa falando do significativo papel do desenvolvimento cognitivo nas crises da adolescência e sua resolução, abordando que a formação da personalidade, como engajamento pessoal reflexivo, surge apenas com o desenvolvimento do período operacional formal:

O pensamento operacional formal é pensamento sobre pensamento. Em outras palavras: enquanto as operações concretas constituem uma lógica de objetos e das relações entre objetos, as operações formais constituem uma lógica de proposições. Se as operações concretas manipulam objetos, as operações formais manipulam conceitos a respeito de objetos e seus relacionamentos (Fowler, 1992, p. 67).

Neste último estágio, o pensamento cria asas e é capaz de transcender de forma imaginativa a experiência concreta, bem como de construir estados ideais ou normas reguladoras. Em termos sociais, pode ser utópico. O adolescente é capaz, neste estágio, de conceber perspectivas diversas com relação a um problema, crescendo no conhecimento das perspectivas dos outros, bem como pode distorcer as perspectivas dos outros, assimilando-as às suas próprias, com uma excessiva confiança. A transcendência intelectual torna possível um novo tipo de reflexão sobre a vida pessoal.

O adolescente começa a fazer uma reflexão da sua vida a partir de “fora” e começa a exhibir sua personalidade, moldando sua vida a partir de padrões e aspirações discernidas por ele mesmo. As “operações formais acarretam a capacidade de construir um passado pessoal e de antever um futuro pessoal, baseado em transformações desenvolvimentais do eu que se esperam ou projetam” (Fowler, 1992, p. 69).

As contribuições de Piaget foram relevantes para a teoria proposta por Fowler. Eles pesquisaram o ser humano e o seu processo de desenvolvimento, com maior ênfase no plano cognitivo, sem excluir o afetivo, embora Fowler tenha dedicado uma maior atenção às questões afetivas do que Piaget. Piaget centrou-se em pesquisas com crianças e se concentrou mais no estudo do desenvolvimento da inteligência e da moral. Fowler,

sem perder de vista estes dois aspectos, estendeu suas pesquisas a um campo experiencial que Piaget apenas tangenciou: o da experiência religiosa da fé em sua dinâmica evolutiva. Neste aspecto ele vai mais longe do que Piaget e o faz com originalidade, distinguindo-se também de Kohlberg e Erikson.

1.2.2. Desenvolvimento moral em Lawrence Kohlberg

Lawrence Kohlberg nasceu em 1927 e faleceu em 1987 nos EUA. Psicólogo americano, contemporâneo de Piaget, dedicou-se aos estudos e investigação do desenvolvimento moral, retomando e aperfeiçoando o modelo piagetiano. Nas suas pesquisas utilizou a metodologia clínica, na qual apresentava dilemas morais sob forma de pequenas histórias, investigando o momento do desenvolvimento em que seus entrevistados se encontravam. Como autor de vários livros e artigos, ele estendeu a aplicação de seus trabalhos na área da psicologia e educação para escolas e prisões. A sua teoria, com uma visão estruturalista, sequência invariante de estágios e universalismo, provocou uma revolução nos estudos da moral, pois a concepção vigente de moralidade da época era de algo externo, os valores impostos pelos adultos às crianças.

De acordo com Biaggio (2002), Kohlberg, em 1958, em sua tese de doutorado, identificou estágios do desenvolvimento moral a partir das entrevistas com 72 meninos brancos de Chicago, a respeito do conhecido dilema de Heinz (o marido rouba um remédio para salvar a vida da mulher que estava doente). A tese de doutorado de Kohlberg foi defendida na Universidade de Chicago e em seus trabalhos, notava-se a ênfase dada aos fatores cognitivos e em detrimento dos fatores emocionais e irracionais do desenvolvimento moral. Alguns anos depois, Kohlberg se fixou na Universidade de Harvard, até os seus 59 anos de idade, falecendo em 1987.

Kohlberg (1992), em sua obra *Psicologia do desenvolvimento moral*, reconhece a contribuição de diversas pessoas na elaboração de sua teoria do desenvolvimento moral. No aspecto filosófico, menciona Jürgen Habermas, pela sua habilidade de diálogo; no aspecto sociológico, reconhece Anselm Strauss, primeiro especialista americano que procurou integrar a teoria estruturalista de Piaget ao interacionismo simbólico de George Herbert Mead; e no aspecto psicológico, destaca Jean Piaget, inspirador de seus estudos do desenvolvimento moral.

A intenção de Kohlberg, fundamentada nas referidas influências teóricas, era escrever sobre o tema tendo em vista os alunos dos cursos de graduação em psicologia, filosofia (teologia) e educação, na disciplina “Desenvolvimento e Educação Moral”. Outro aspecto motivador era o interesse das pessoas pela teoria da educação moral, integrando uma filosofia moral, educativa e da justiça, uma teoria psicológica do desenvolvimento moral e uma teoria educativa para orientar a educação moral nas escolas.

No capítulo I desta sua obra, Kohlberg, a partir de concepções cognitivo-evolutivas, apresenta algumas características do processo de desenvolvimento da moralidade: transformações básicas na estrutura cognitiva requerem capacidade de apreender um conceito moral mais elevado; maturidade cronológica; interação da pessoa com as condições do seu meio social; integração das dimensões afetivas, cognitivas e comportamental; papéis sociais assumidos ao longo da vida; direcionamento do desenvolvimento pessoal e social para os princípios da reciprocidade e justiça.

O compromisso responsável com princípios universais de justiça e a integração destes elementos possibilita o crescimento na escala dos estágios do desenvolvimento da moralidade.

Assim, o “desenvolvimento moral depende da estimulação definida em termos cognitivo-estruturais, porém esta estimulação deve também ser social, já que se dá a partir da interação social” (Kohlberg, 1992, p. 209, tradução nossa).

Na avaliação do estágio do desenvolvimento moral, Kohlberg considera o aspecto da subjetividade e tem como base os conceitos morais do valor da vida humana, da motivação para a ação e do respeito pela autoridade. Estes aspectos são analisados a partir das respostas que as pessoas apresentam para cada história apresentada a elas, no momento da entrevista. As pessoas raramente respondem no mesmo nível em todos os conceitos ou histórias apresentadas.

As características dos estágios de desenvolvimento moral estão relacionadas ao desenvolvimento mental da criança, conforme o pensamento de Kohlberg:

As crianças apresentam uma estrutura de pensamento própria, bem como respostas específicas para as situações conforme seu nível de desenvolvimento cognitivo. Sua forma de pensar e de responder às situações concretas não define as formas de pensar e de respostas dos adultos. Se as

respostas das crianças indicam uma estrutura e uma organização diferentes das dos adultos, ainda que menos completa, e se esta estrutura é similar entre as crianças de mesma idade, é muito difícil entender a estrutura mental das crianças como uma aprendizagem direta da estrutura externa, do meio cultural, ou dos adultos (Kohlberg, 1992, p. 56, tradução nossa).

Kohlberg afirmou que o desenvolvimento moral ocorre por meio de estágios evolutivos, os quais incluem as seguintes características: sequência invariante, progressiva, universal e uma integração hierárquica ou desprezo dos estágios mais baixos para a priorização dos estágios superiores. Os seis tipos de estágios evolutivos definidos por Kohlberg foram apresentados em três níveis de desenvolvimento.

Eis os níveis e estágios de desenvolvimento postulados por Kohlberg e algumas de suas características de acordo com Biaggio (1994, 2002):

Nível I – Moralidade pré-convencional

É o nível da maioria das crianças até os 9 anos de idade, também o de alguns adolescentes e adultos delinquentes. Neste nível, as regras são externas ao “eu” e não são internalizadas.

Estágio 1 – Orientação para a punição e a obediência. A criança obedece a um poder superior dos adultos, que estipulam as normas, recompensam ou punem pelos seus atos. A ação é definida segundo suas consequências para o agente: se é punida, está moralmente errada; se não é punida, está moralmente correta.

Estágio 2 – Hedonismo instrumental relativista. É o estágio do individualismo, propósito instrumental e troca. A criança segue regras quando isso é de seu interesse imediato. O que é bom para ela é o que traz resultados agradáveis. A ação moral é reconhecida como instrumento de satisfação e prazer pessoal.

Nível II – Moralidade convencional

É o nível da conformidade e manutenção das normas e regras sociais. Encontram-se neste nível os adolescentes, jovens e muitos adultos. O “eu” identifica-se com as regras e expectativas dos outros, principalmente das autoridades.

Estágio 3 – Moralidade do bom garoto, de manter boas relações. O comportamento moralmente correto é aquele que conduz à aprovação dos outros, estando de acordo com as expectativas da família ou de outro grupo significativo, e é julgado frequentemente de acordo com a intenção.

Estágio 4 – Autoridade mantendo a moralidade. É a fase da consciência social, de grande respeito pela autoridade, pelas regras fixas e manutenção da ordem social. As ações morais são aquelas definidas por grupos sociais mais amplos ou pela sociedade como um todo. É o estágio mais frequente entre os adultos. Deve-se cumprir o dever. A justiça está relacionada com a ordem social estabelecida e não é uma questão de escolha pessoal.

Nível III – Moralidade de princípios ou pós-convencional

É o nível em que as pessoas são capazes de pensar e agir por princípios morais universais. O “eu” é diferenciado das regras e expectativas dos outros, definindo valores morais em termos de princípios próprios, independente da autoridade.

Estágio 5 – Moralidade do contrato social e da lei democraticamente aceitos. O indivíduo não considera as leis pelo simples fato de serem leis, mas admite que estas possam ser injustas e, assim, devem ser mudadas. A mudança se dá na busca de canais legais e de contratos democráticos.

Estágio 6 – Princípios universais de consciência. O indivíduo reconhece e segue os princípios morais universais da consciência individual e age de acordo com eles. Estes princípios são abstratos e éticos, como a justiça, a reciprocidade, a igualdade e o respeito pelos direitos humanos.

Kohlberg, no estudo do desenvolvimento moral da infância até a idade adulta, focalizou a sua atenção nos aspectos internos da maturidade moral e não nos aspectos externos do comportamento. A sua teoria apresenta a construção do desenvolvimento moral através da interação social fazendo referência ao desenvolvimento religioso.

A religião oferece um modo de aceitar a realidade como digna de confiança apesar da ambigüidade ocasionada pelo espaço entre o ideal moral e o real, pela existência do sofrimento, da injustiça e da morte... as estruturas religiosas pressupõe a estrutura moral, mas vão além dela na busca por resposta (Kohlberg, 1992, p. 323, tradução nossa).

Segundo Biaggio (1994), Kohlberg estudou culturas ocidentais e não ocidentais, e seus resultados parecem mostrar que os valores morais básicos são encontrados e se desenvolvem, na mesma ordem, em todas as culturas.

Partindo-se dessas premissas, pode-se concluir que o desenvolvimento da moralidade humana e seu desenvolvimento, na visão de Kohlberg e de Piaget, depende de vários fatores, como biológicos, psicológicos, sociais e culturais.

Biaggio (2002) apresenta o trabalho de Kohlberg sobre a “comunidade justa”, destacando a importância de considerar o contexto social na elaboração de práticas democráticas para a educação moral. A primeira aplicação prática da síntese sobre a democracia e o coletivismo foi realizada em uma penitenciária feminina e em seguida em uma escola ligada a Cambridge High School. A criação de uma teoria e prática da “comunidade justa” foi favorecida pela sua experiência no presídio. Na transferência do trabalho da prisão para a escola, constatou uma diferença fundamental, pois na prisão o objetivo central era a reforma moral dos prisioneiros, e na escola o foco era a aprendizagem de conteúdos acadêmicos e a preparação para o trabalho.

Alguns aspectos básicos da “comunidade justa”: uma comunidade democrática, na qual os alunos e professores, com os mesmos direitos, participam ativamente da construção da comunidade; as normas, valores e ideais básicos contribuem para a vida em sociedade; as questões relacionadas à escola, às regras e à manutenção das mesmas, são discutidas e decididas em assembleias de alunos e professores; as decisões estariam voltadas para a comunidade como um todo; todos os membros têm o sentimento de pertencer e possuem um projeto comum, todos os membros têm o sentimento de pertencer e um projeto comum; os professores possuem a responsabilidade de construção da comunidade; a relação entre os membros é altruística, procurando criar uma atmosfera justa e comunitária; a reunião da comunidade é o acontecimento mais importante na escola:

O valor comunitário refere-se ao modo pelo qual os membros de um grupo o valorizam como comunidade. Isso significa valorizar a solidariedade, a consciência de grupo e o comprometimento com a vida comum, que constituem o ideal de comunidade (Biaggio, 2002, p. 58).

De acordo com estas discussões, percebe-se que a constituição do sujeito, em Kohlberg, envolve um processo de transformação moral e esta depende da interação dos fatores biológicos, psicológicos, sociais e culturais.

Na tentativa de compreender essas contribuições para a Teoria do desenvolvimento da Fé, apresentar-se-ão a seguir alguns aspectos considerados na leitura de Fowler.

Kohlberg ingressou no estudo do desenvolvimento moral após a II Guerra Mundial, quando foi contratado como tripulante de um navio de carga, para levar

refugiados judeus da Europa para Israel. Enfrentou de forma ética a questão do extermínio dos judeus e a ajuda para a fuga, enfrentando diversos dilemas morais neste serviço. Nesta experiência, ele percebeu que estava despreparado completamente para lidar de forma racional e consistente com as questões morais. Assim, ele se questionou: “Será que eu deveria ficar com os passageiros, ir para o campo e fazer o que pudesse a fim de ajudá-los, ou deveria tentar escapar para que pudesse retornar e me unir à tripulação de outro navio de banana?” (Fowler, 1992, p. 46).

Ele acabou fugindo, retornando aos Estados Unidos e matriculando-se na Universidade de Chicago. Com as leituras de Platão e John Dewey, recebeu um auxílio duradouro para o estudo da ética e raciocínio moral. Fez o doutorado em psicologia clínica, aprendendo muito de Piaget, na obra *O julgamento moral da criança*. Reconhecendo a influência piagetiana na construção de sua teoria, ampliou a sua pesquisa psicológica empírica para o campo da ética.

No pensamento de Kohlberg, o trabalho de Piaget restringia-se ao modo como as pessoas constroem e conhecem o mundo, de modo matemático e científico. Mas, para Kohlberg e seus colegas, o foco de estudo estava voltado para a maneira como as pessoas estruturavam as suas experiências e para os julgamentos que faziam do seu mundo social. Com relação aos estágios e o raciocínio moral, ele sustentava que, “a partir de uma compreensão racional de justiça como norma para o julgamento moral, não tenho hesitado em sustentar, tanto empírica quanto filosoficamente, que o raciocínio moral desenvolve-se através de uma sucessão de estágios” (Fowler, 1992, p. 47).

Os estágios do desenvolvimento moral propostos por Kohlberg são hierárquicos, cada um baseando-se nos estágios anteriores; são sequenciais, surgindo um após o outro com uma sequência invariável, e os estágios “mais altos” são mais adequados do que os iniciais. A sua grande contribuição refere-se ao modo como as pessoas constroem e consideram as perspectivas sociais das outras pessoas e grupos, enfim como as pessoas raciocinam a respeito dos dilemas morais, nos diversos estágios.

O aspecto central de seu trabalho constou da afirmação de que o julgamento e as ações morais possuem um núcleo racional. A sua escolha pela questão moral, não era apenas uma questão de valores e sentimentos, mas

implica a interpretação de uma situação de dilema moral, a elaboração dos pontos de vista dos vários participantes e das partes afetadas, e a ponderação de suas respectivas pretensões, direitos, deveres e compromimentos com o bem (Fowler, 1992, p. 49).

Estes atos são cognitivos, de maneira semelhante à Piaget. Portanto, “um estágio do desenvolvimento moral é caracterizado por um padrão de pensamento ou raciocínio formalmente descritível [...] usado por uma pessoa no julgamento de questões morais” (Fowler, 1992, p. 49-50).

O exercício universalizante dos princípios da justiça, para Kohlberg, é o estágio mais desenvolvido do raciocínio moral, bem como para Piaget o pensamento operacional formal é o estágio mais desenvolvido dos estágios cognitivos. Kohlberg acredita que esta sequência seja universal, pois, de acordo com pesquisas transculturais, estes estágios caracterizam o processo de desenvolvimento moral em todas as sociedades, mudando apenas o ritmo de passagem de um estágio a outro ou a fixação em determinado estágio.

Em 1972, Kohlberg, em Harvard, desenvolveu um centro de pesquisas sobre desenvolvimento e educação moral. Apaixonado por essa abordagem, empreendeu a formulação dos fundamentos psicológicos, filosóficos e educacionais de sua teoria. As suas afirmações e artigos publicados impressionaram os estudiosos da época:

Há uma sequência de estágios de raciocínio moral formalmente descritíveis de que a sequência é universal e de que estão surgindo métodos educacionais seculares que vão além do esclarecimento dos valores e estimulavam o desenvolvimento moral (Fowler, 1992, p. 222).

Assim, Kohlberg, com base no paradigma estrutural-desenvolvimental de Piaget, fez uma proposta de um estudo sobre o julgamento moral, no qual a cognição e os sentimentos encontram-se separados. Esta questão continua sendo alvo de estudos e pesquisas, no sentido de explicar a transformação e a constituição do sujeito no processo de desenvolvimento humano. Referente a estas discussões, Fowler procura ampliar seus estudos sobre o processo de desenvolvimento da fé, o que será abordado no próximo capítulo.

Na tentativa de uma aproximação entre Kohlberg e Fowler, percebe-se que ambos possuem uma preocupação com o processo de transformação do ser humano, numa sequência universal de estágios, em vista do alcance de estágios mais elevados.

Para Kohlberg, a ênfase está na transformação moral dos indivíduos e para Fowler está nos padrões pelos quais a fé é transformada. Para ambos, a transformação acontece através de uma transição, na qual a pessoa passa de um padrão de conhecimento a outro.

1.2.3. Desenvolvimento psicossocial em Erik Erikson

Erik Homburger Erikson nasceu em Frankfurt, Alemanha, em 1902 e faleceu nos EUA em 1994. Segundo Cloninger (2003), a mãe de Erikson era uma judia dinamarquesa, e o seu padrasto, um médico pediatra judeu. O seu pai biológico era um protestante dinamarquês que abandonara a sua mãe no período da gravidez. Erikson acreditava que o seu pai biológico era o seu padrasto e adotou o sobrenome Homburger. Devido à sua aparência física, alto, loiro e de olhos azuis, traços herdados dos pais dinamarqueses, não era aceito plenamente como judeu. Os seus colegas de escola o rejeitavam por ser judeu, embora Erikson se considerasse alemão. Estas experiências contribuíram significativamente para o seu interesse no estudo da identidade.

Ele estudou arte e, procurando um emprego como professor, foi encaminhado por um amigo para uma pequena escola em Viena, criada por Anna Freud. Assim, iniciou o seu trabalho com crianças, filhos de pacientes de Freud. De acordo com Pereira (2005), Erikson interessado pelo trabalho com crianças, ingressou em uma escola que treinava professores no método Montessori. Através de sua futura esposa, Joan Serson, iniciou seus estudos de psicanálise no Instituto Psicanalítico de Viena, teve contatos informais com Freud e fez análise com Anna Freud. Devido à perseguição nazista, ele e sua esposa decidiram emigrar para os Estados Unidos. Desta maneira, “para marcar a mudança de identidade na sua própria vida, adotou nessa época o sobrenome de Erikson” (Cloninger, 2003, p. 145).

Erikson tornou-se um analista de crianças e foi professor em Harvard. Embora não tivesse um título universitário, as suas “contribuições para a psicologia transformaram a nossa compreensão do desenvolvimento humano e da relação do indivíduo e a sociedade” (Cloninger, 2003, p. 146). Ele teve, também, contato com antropólogos, o qual possibilitou a realização de um estudo de campo com duas culturas indígenas. A partir desta experiência, Erikson reconheceu que os problemas enfrentados pelas pessoas estão relacionados com o ego e a cultura das mesmas.

O seu primeiro livro, *Infância e sociedade*, de 1950, é uma das suas mais importantes publicações, uma obra que sintetiza quinze anos de experiência e pesquisa. Ele escreveu vários livros, ensaios e foi “um influente teórico nos campos da psico-história e psicobiografia” (Cloninger, 2003, p. 146) apresentando uma documentação que reconhecia as influências das forças psicológicas e históricas de pessoas importantes na história, como quando escreveu, em 1958, *O jovem Lutero* e, em 1969, *A verdade de Gandhi*, figuras religiosas significativas.

Erikson, com ideias inovadoras, foi nomeado, em 1961, professor do desenvolvimento humano e conferencista sobre psiquiatria em Harvard. As suas contribuições sobre o desenvolvimento humano em todas as fases da vida, e a relação entre o indivíduo e a sociedade, continuam despertando interesse nas pesquisas e estudos atuais.

Segundo Cloninger (2003), Erikson propôs várias inovações teóricas com ênfase no ego e nos fatores sociais, afirmando que o desenvolvimento do ego prossegue durante toda a vida. A sua teoria foi construída a partir da reinterpretação de vários conceitos de Freud, considerando em seus estudos os aspectos sociais de cada fase do desenvolvimento humano. Para Erikson cada pessoa desenvolve-se dentro de uma determinada sociedade, recebendo uma forte influência da mesma, para a resolução de seus conflitos.

O método de pesquisa utilizado por Erikson para a elaboração de sua teoria constou de observações clínicas, estudo de personagens históricas, estudos antropológicos. No entanto, a ênfase dada à cultura foi uma contribuição importante para a psicanálise.

De acordo com Pereira (2005), Erikson, na obra *Infância e sociedade*, apresenta três importantes contribuições para o estudo do ego humano: que paralelamente aos estágios psicosssexuais de Freud, existem estágios psicossociais, nos quais o indivíduo fixa novas orientações básicas para si e para o seu mundo social; que o desenvolvimento da personalidade não para na adolescência, mas continua em todo o ciclo da vida; que cada estágio tem um momento crítico, denominado *crise*, período de decisão entre um polo positivo e outro negativo, entre progressão e regressão, integração e retardamento. De acordo, com este autor, cada estágio apresenta uma crise de aprendizagem e uma possibilidade de aquisição de novas habilidades e atitudes.

A dimensão biológica, social e individual são consideradas, por Erikson, no processo de desenvolvimento da personalidade humana. Estas dimensões quando integradas possibilitam uma unidade da personalidade, expressando uma capacidade de percepção real da própria pessoa, das outras pessoas e do mundo.

O ego, na concepção eriksoniana, está relacionado às questões biológicas e às questões de relacionamentos interpessoais, o que foi denominado por ele de aspectos psicossociais. Erikson teve como base de compreensão do desenvolvimento humano o princípio epigenético:

Algo generalizado, esse princípio afirma que tudo o que cresce tem um plano básico, e é a partir deste que se erguem as partes, tendo cada uma delas o seu próprio tempo de ascensão, até que todas tenham surgido para formar um todo em funcionamento (Erikson, 1987, p. 91).

Nesta visão, compreende-se que o ego para se desenvolver de uma forma saudável ele passa por um processo de constituição, numa sequência invariável, em todas as culturas, através de fases ou estágios. O desenvolvimento da personalidade, como um processo, está sempre mudando e evoluindo:

que está sempre mudando e se desenvolvendo: na melhor das hipóteses, é um processo de diferenciação crescente que se torna ainda mais abrangente à medida que o indivíduo vai se tornando cada vez mais consciente de um círculo crescentemente mais amplo de outras pessoas que são significativas para ele, desde a pessoa materna até a “humanidade”. O processo “inicia-se” em algum momento durante o primeiro encontro verdadeiro entre a mãe e o bebê, enquanto duas pessoas que podem tocar-se e reconhecer-se mutuamente e só “termina” quando se dissipa o poder da afirmação mútua do homem (Erikson, 1987, p. 21-22).

Segundo Pereira (2005), os estágios eriksonianos não seguem um esquema cronológico rígido; apresentam um desafio ao indivíduo e à sociedade, desafios descritos como *crises normativas*, a serem resolvidas durante o ciclo vital:

Erikson considerava que cada criança tinha seu próprio ritmo cronológico e que seria equivocado especificar uma duração exata para cada estágio. A crise básica que constitui o núcleo de cada estágio não existe só durante aquele estágio. Cada crise é importante durante um estágio específico, mas tem raízes em estágios prévios e consequências em estágios subsequentes (Pereira, 2005, p. 68).

Com as crises normativas surge uma série de qualidades do ego, possibilitando reconhecer o lugar da identidade no ciclo da vida humana:

Uma série de qualidades do ego surge em períodos críticos do desenvolvimento, critérios (um deles é a identidade) pelos quais o indivíduo demonstra que seu ego, em uma etapa determinada, é bastante forte para integrar o cronograma do desenvolvimento do organismo com a estrutura das instituições sociais (Erikson, 1971, p. 226).

Erikson (1971) apresenta alguns pressupostos básicos do desenvolvimento humano, os quais podem ser entendidos nestes dois aspectos: a personalidade se desenvolve de acordo com a disposição do indivíduo para a interação social; a sociedade influencia a integração das potencialidades humanas.

A teoria psicossocial de Erikson apresenta o desenvolvimento humano através da formulação das “oito idades do homem” ou estágios do ciclo vital. Estes estágios são: Confiança Básica *versus* Desconfiança Básica (Esperança); Autonomia *versus* Vergonha e Dúvida (Vontade); Iniciativa *versus* Culpa (Propósito); Indústria *versus* Inferioridade (Competência); Identidade *versus* Confusão de Papéis (Fidelidade); Intimidade *versus* Isolamento (Amor); Geratividade *versus* Estagnação (Cuidado); Integridade *versus* Desespero (Sabedoria).

A confiança, a esperança, a autonomia, a vontade, a habilidade, a intuição, o amor, a produtividade, a consideração e a integridade são valores humanos universais na teoria do desenvolvimento psicossocial. Esses valores, qualidades básicas do ego, emergem de um estágio para outro, integram a relação da pessoa e o ambiente, possibilitam a convivência social e contribuem para a formação da personalidade em sua totalidade.

Portanto, a teoria do desenvolvimento psicossocial aborda o processo psicológico relacionado à idade, à resolução de conflitos, à formação da identidade e da personalidade. Um dos aspectos importantes nesta teoria refere-se à integração das dimensões biológicas, sociais e institucionais, bem como os seus efeitos sobre o funcionamento social.

A proposta a seguir é apresentar o diálogo estabelecido por Fowler (1992) com Erikson, para uma maior compreensão da visão desses autores sobre o desenvolvimento humano. A leitura de Fowler sobre a teoria psicossocial de Erikson abrange dois aspectos: o primeiro está relacionado à tentativa de ampliação da inter-relação entre o

desenvolvimento psíquico e o somático da pessoa, considerando a sua interação com os ambientes social e cultural; o segundo aspecto se refere à tentativa de ampliação das perspectivas do desenvolvimento psicossocial, para além da puberdade até a idade adulta.

Na conversa descrita por Fowler, entre Piaget, Kohlberg, Erikson e um moderador, uma das respostas de Erikson apresentava a sua preocupação em explicar a crescente consciência do eu, fazendo referência “à formação gradual de um senso de autoconsciência de identidade, que também possui uma importante dimensão cognitiva, bem como uma dimensão física, emocional e social” (Fowler, 1992, p. 60).

O trabalho de Erikson, às vezes, era considerado otimista demais, mas sua proposta era de iluminar as crises e o crescimento da personalidade de uma maneira saudável. Introduziu novos conceitos sobre os estágios vitais, a ideia de identidade e o estudo da adolescência e do início da vida adulta. Além de sua prática psicanalítica, engajou-se em vários estudos antropológicos da infância e desenvolvimento humano em várias culturas. Testou a utilidade de suas formulações teóricas com o estudo de biografias, procurou contribuir para o esclarecimento da ética, a renovação da razão e a paixão pela justiça e pela paz mundial. No clico das gerações, ele teve considerável interesse pela compreensão da religião e da fé.

De acordo Fowler, Erikson estudou a noção epigenética baseando-se no conceito de estágio psicosssexual de Freud e procurou ampliá-la. No entanto, os estágios epigenéticos descrevem o surgimento de novas capacidades, as adaptações do organismo, os limites e distorções quando estas capacidades não aparecem no tempo certo. O drama freudiano da família nuclear é ampliado e passa a incluir a interação da pessoa com as instituições, os símbolos culturais e a participação da família na sociedade.

De acordo com Fowler, a explicação de Erikson sobre a postulação dos estágios psicossociais referem-se a

uma fase do desenvolvimento caracterizada por alterações corporais significativas, acompanhadas por crescimento emocional e cognitivo, dando luz a novos modos e papéis relacionais no contexto de arranjos institucionais montados para encontrar, formar e utilizar as novas capacidades da pessoa e o novo “senso de identidade” que as acompanha (Fowler, 1992, p. 48).

Cada estágio, do desenvolvimento psicossocial, surge com uma crise, um conflito entre as possibilidades de desenvolver novas capacidades e a não integração da pessoa. Estes estágios são cumulativos, pois trazem para cada nova crise os resíduos de soluções do passado, requerem a elaboração destas e contém uma antecipação para os futuros estágios. Portanto, os estágios da infância e adolescência estão mais ligados à maturação biológica do que os estágios adultos.

Na leitura de Fowler, Erikson enfatizou que “quem estuda o desenvolvimento psicossocial não pode se permitir esquecer a primeira experiência traumática de separação do infante: o nascimento” (Fowler, 1992, p. 54). O infante demanda cuidados, e a mutualidade confiável entre os provedores e o bebê proporciona a formação da confiança básica diante das separações e abandonos vivenciados:

A qualidade da primeira mutualidade da criança provavelmente exercerá um poder paradigmático ou padronizador em suas formas de enfrentar futuros relacionamentos. Quando a proporção entre a confiança e desconfiança é favorável, surge aquela virtude ou força do ego que chamamos de esperança (Fowler, 1992, p. 55).

A partir de suas observações e formação, Erikson distinguiu dois estágios na primeira infância. O primeiro, chamado de “crise de autonomia *versus* vergonha e dúvida”, em crianças de 2 a 3 anos; o segundo, nomeado de “crise de iniciativa *versus* culpa”, em crianças de 4 a 6 anos. No primeiro estágio, a criança deve ser encorajada a “ficar sobre os próprios pés”, recebendo proteção para a vivência das experiências de *vergonha e dúvida*. Esta orientação possibilitará o surgimento da força do ego ou virtude chamada vontade. No segundo estágio, a criança já domina o uso e a coordenação das pernas e braços, experimentando a facilidade de movimentação e desenvolvendo a iniciativa e autonomia para realizar uma atividade pelo prazer de estar em movimento. Quando a criança recebe uma orientação segura dos pais e de outros adultos, ela desenvolve uma virtude chamada propósito.

A criança de 6 a 7 anos, na idade escolar das operações lógicas e de padrões de reciprocidade, conta com uma disposição emocional, intelectual e física para lidar com os desafios e expectativas, sendo conduzida no desenvolvimento de aptidões e no uso de ferramentas de que precisará na vida adulta. Esta fase é denominada crise de “*indústria versus inferioridade*”, surgindo quando a criança aprende a utilizar suas capacidades físicas e intelectuais para um trabalho produtivo e cooperativo. Dependendo dos

estágios anteriores, a criança poderá vivenciar um senso de integração ou um senso de inferioridade e inadequação. Nesta época, os bons modelos de liderança, as oportunidades de aprendizado e crescimento possibilitam o resultado de um duradouro senso de competência. “Esta virtude ou força do ego acarreta uma confiança duradoura de que se pode fazer e aprender, e de que se é capaz de realizar um serviço valorizado na economia de trabalho da comunidade” (Fowler, 1992, p. 65).

No período da adolescência, processa-se o desenvolvimento da interação social e a formação da personalidade e da identidade da pessoa. Esta fase é nomeada de “*identidade versus* confusão de papéis”. A identidade é reconhecida como uma consciência acumulada de si mesmo, mantendo uma continuidade e integração de significados, de tal maneira que capacite a pessoa para antever o futuro sem a ansiedade da possibilidade de se “perder”. A confusão de papéis é caracterizada pelas fortes dúvidas a respeito da sua identidade sexual e a respeito de seu valor ou lugar nos relacionamentos primários; pela ansiedade pela impossibilidade de achar papéis adultos no trabalho ou no amor; pela ansiedade de achar um *status* sociopolítico que mantenha no futuro e no presente a sua identidade.

No diálogo apresentado por Fowler entre os teóricos do desenvolvimento humano, Erikson refere-se às condições que possam favorecer a construção de um senso de identidade:

Quando as condições sociais e relacionamentos pessoais favoráveis ajudam os jovens na construção de um senso de identidade suficientemente firme, de modo que se sintam dispostos a se comprometer – em amizades, com futuros papéis profissionais ou em lealdade a visões e comunidades religiosas ou ideológicas –, podemos esperar que surja neles a força ou virtude do ego que chamamos de fidelidade (Fowler, 1992, p. 73).

A vida adulta é marcada pela crise, nomeada “*intimidade versus* isolamento”. Neste estágio, a pessoa carrega dentro de si o senso de congruência entre o seu sentido para si e para os outros, apresentando a disposição para o comprometimento com relações de intimidade. Intimidade é “a capacidade de comprometer-se com filiações e parcerias concretas e de desenvolver a força ética para ser fiel a esses comprometimentos, ainda que exijam sacrifícios e concessões significativas” (Fowler, 1992, p. 75). O senso de isolamento é decorrente não somente da evitação ou fuga das situações de intimidade, mas quando esta intimidade é ameaçadora pode também

conduzir à destruição das pessoas ou forças cuja essência pareça perigosa. A capacidade de intimidade dá origem à força ou virtude do ego, chamada amor.

Na metade da idade adulta, a crise vivenciada pela pessoa é nomeada de “geratividade *versus* estagnação”. A geratividade é a “disposição para cuidar e fomentar a geração seguinte, bem como as condições de vida e os recursos de todo tipo que ela irá necessitar para tornar-se gerativa em sua própria geração” (Fowler, 1992, p. 79). A estagnação acontece quando a pessoa deixa de contribuir, ficando fechada em seu “narcisismo” adulto. A geratividade não se realiza somente em querer ou ter filhos, mas em contribuir para o contínuo ciclo das gerações. A força do ego ou virtude que surge neste estágio é o cuidado.

Na velhice, a crise vivenciada é nomeada de “integridade *versus* desespero”. A integridade do ego acontece em pessoas que amadurecem nos sete estágios anteriores, cuidaram de coisas e pessoas, enfrentaram desapontamentos e triunfos no ciclo da vida. A ausência de integridade é um senso de desespero e de temor da morte. A força do ego ou virtude da velhice é a sabedoria que anima as pessoas em outros estágios. Existe uma relação entre a confiança infantil e a integridade adulta: “A integridade na velhice contribui para a possibilidade de confiança no primeiro estágio” (Fowler, 1992, p. 80).

Na leitura fowleriana, pode-se perceber a relevante contribuição da teoria do desenvolvimento psicossocial para os estudos sobre a constituição da identidade do ser humano e dos valores que sustentam tal processo evolutivo. Existe uma aproximação importante entre Erikson e Fowler, ambos aderem à ideia de *processo* de desenvolvimento humano e não de “estados” rígidos em cada momento do ciclo vital.

Outro aspecto a ser considerado é que, para Erikson (1971), a religião refere-se a uma instituição e está relacionada ao sentimento de confiança básica. Este sentimento emerge quando a criança encontra um ambiente favorável para o seu desenvolvimento, possibilitando a emergência do sentimento de esperança. Assim,

A fé dos pais que sustenta a confiança que emerge no recém-nascido tem procurado ao longo de toda a história sua salvaguarda institucional na religião organizada. A confiança nascida do cuidado é, de fato, a pedra de toque da realidade de uma determinada religião (Erikson, 1971, p. 230).

O desenvolvimento humano é apresentado por Erikson, como uma totalidade, no qual a religiosidade é parte do processo.

De acordo com Erikson, o ser humano é influenciado pelos fatores sociais, vivencia crises, das quais emergem as qualidades ou forças do ego, reconhecidas como valores universais, como a confiança, a esperança e o amor. Para Fowler, o ser humano desenvolve a fé em um processo de busca do sentido da vida e em relação com as outras pessoas, considerando os aspectos da confiança, do amor e da lealdade.

A partir dessa reflexão, conclui-se que a constituição do sujeito na teoria eriksoniana implica um processo de interação entre as dimensões biológicas, sociais, individuais, e contempla também o aspecto da religiosidade, a partir do desenvolvimento do valor da confiança nos primeiros anos de vida.

1.3. Estágios do desenvolvimento humano, paralelos ideais

Fowler (1992) apresentou uma sistematização dos estágios do desenvolvimento humano postulados por Erikson, Piaget e Kohlberg, relacionando-os com as eras do ciclo vital. A concepção de “eras” do ciclo vital utilizada por Fowler teve a sua origem em Daniel Levinson, foi um psicólogo americano, contemporâneo de Fowler e estudioso do desenvolvimento adulto.

Nos últimos estágios da elaboração do seu livro, Fowler teve a oportunidade de encontrar com Levinson. “Em minhas leituras e aulas, todavia, tinha me preocupado mais com os ‘períodos’ e ‘transições’ no desenvolvimento adulto expostos por Levinson, do que com o arcabouço mais amplo de ‘eras’ por ele proposto” (Fowler, 1992, p. 97). Fowler depois de ouvir e conversar com Levinson, reconheceu duas novas percepções, que o impressionaram intensamente. Primeiro, que o tempo cronológico tem significado ontológico – o ser e o tempo estão ligados profundamente com as experiências do eu, dos outros e com a maneira de responder ao mundo. Segundo, que, embora os períodos identificados por ele possam ser variáveis, o impacto da transição de uma era da vida para outra é inevitável, invariável e profunda.

O ciclo da vida, para Levinson, é dividido em quatro eras. Fowler, influenciado por esta concepção, decidiu designar os períodos da vida humana da seguinte maneira: lactância, primeira infância, infância, adolescência, jovem idade adulta, idade adulta e maturidade.

Fowler elaborou uma tabela procurando traçar os paralelos ideais dos estágios do desenvolvimento humano. A referida tabela “alista as suas respectivas sequências de estágios, mostrando as correlações ideais ou ótimas entre eles” (Fowler, 1992, p. 51). Os números colocados junto às eras pretendem indicar apenas as idades medianas.

Tabela 1:
Estágios do desenvolvimento humano: paralelos ideais
(Fowler, 1992, p. 52)

<i>Eras ou Idades</i>	<i>Erikson</i>	<i>Piaget</i>	<i>Kohlberg</i>
Lactância (0-1,5)	Confiança Básica <i>versus</i> Desconfiança Básica (Esperança)	Sensório-motora	-
Primeira Infância (2-6)	Autonomia <i>versus</i> Vergonha e Dúvida (Vontade) Iniciativa <i>versus</i> Culpa (Propósito)	Pré-Operacional ou Intuitiva	Nível Pré-Convencional 1. Moralidade Heterônoma
Infância (7-12)	Indústria <i>versus</i> Inferioridade (Competência)	Operacional Concreta	2. Troca Instrumental Nível Convencional 3. Relações Interpessoais Mútuas
Adolescência (13-21)	Identidade <i>versus</i> Confusão de Papéis (Fidelidade)	Operacional Formal	-
Jovem Idade Adulta (21-35)	Intimidade <i>versus</i> Isolamento (Amor)	-	4. Sistema Social e Consciência Nível Pós-Convencional Baseados em Princípios 5. Contrato Social, Direitos Individuais
Idade Adulta (35-60)	Geratividade <i>versus</i> Estagnação (Cuidado)	-	6. Princípios Éticos Universais
Maturidade (60-)	Integridade <i>versus</i> Desespero (Sabedoria)	-	-

Fowler considerou a influência de Piaget, Kohlberg e Erikson como fundamentais para a elaboração da sua teoria dos estágios da fé, a qual integra elementos propostos por estes autores. Todos eles estudaram o desenvolvimento humano, enfatizando algumas características específicas em cada fase, etapa ou estágio.

Capítulo II

Desenvolvimento da fé em James W. Fowler

O termo “fé” é complexo e será estudado, neste capítulo, na perspectiva psicológica e não teológica, de acordo com Fowler. Pretende-se apresentar a conceituação e as origens conceituais do vocábulo “fé”, a estruturação dos estágios da fé e suas raízes na psicologia do desenvolvimento humano, um recorte teórico referente à primeira infância. Ao final deste capítulo, apresentar-se-á uma breve sistematização sobre o desenvolvimento humano e da fé, traçando um quadro comparativo entre as teorias de Piaget, Kohlberg, Erikson e Fowler.

2.1. Conceituação de fé em Fowler e suas influências de Tillich, Niebuhr e Smith

O termo “fé” é apresentado por Fowler como algo complexo, o que deu margem a muitas críticas e sugestões sobre seu uso. Fowler considerou interessante os substitutivos propostos e instrutivos os protestos contra seu uso da palavra *fé*. Ele reconhece que os críticos apontavam o conceito de fé como algo inseparável de religião e crença. Rejeitavam, assim, que a fé é um aspecto genérico da vida humana, no qual se pode achar e manter sentido, exprimindo-se, ou não, através da religião.

As propostas substitutivas emergiram em duas direções. Uma exigia que se falasse em desenvolvimento religioso, posição dos que gostariam de ver a identificação do trabalho com o estudo científico da religião. A outra proposta seria o uso de um termo mais estritamente secular, como “desenvolvimento da cosmovisão”, “formação de sistema de crenças”, “desenvolvimento da consciência”, posição dos que acreditavam que o uso destas categorias evitaria possíveis confusões.

O autor compreende as razões dos dois outros grupos opostos ao uso da palavra “fé” na sua pesquisa. O grupo dos críticos cristãos, especialmente os herdeiros da neo-ortodoxia protestante, alegavam que a fé é uma categoria cristã e como dom exclusivo da graça de Deus, concedido em Jesus Cristo. O grupo dos críticos da psicologia argumentavam que o termo fé e os estágios apresentados podem ser designados como

ego e estágios do *desenvolvimento do ego*, o que seria menos confuso. Para Fowler, esses dois grupos tendem a crer que o conceito de fé utilizado em seu trabalho é amplo e inclusivo demais:

Nosso uso do termo fé de fato incomoda muita gente [...]; penso que não podemos abrir mão de “fé” como conceito focal, a despeito de sua complexidade, da probabilidade de ser mal compreendido e da dificuldade de defini-lo com precisão. Simplesmente não há nenhum outro conceito que unifique as várias dimensões inter-relacionadas do conhecimento, valorização, comprometimento e ação humanas que devem ser consideradas em conjunto se queremos entender a criação e manutenção de sentido humano (Fowler, 1992, p. 83-84).

A dinâmica da fé é apresentada, por Fowler, como os modos pelos quais a pessoa cria e mantém o sentido na vida. Para ele, a fé é fundamental e ninguém pode viver bem muito tempo sem ela; a fé é universal, reconhecida como o mesmo fenômeno em cristãos, marxistas, hindus e dinkas, portanto, a fé é diversificada e é única para cada pessoa. O crescimento contínuo e a vivacidade da fé requerem autoexame e disposição para encontrar com as perspectivas de fé de outras pessoas, quer sejam religiosas ou não.

De acordo com Fowler, a fé é um universal humano. Ao nascer, somos dotados de capacidades inatas para a fé, as quais são ativadas e desenvolvidas dependendo de modo como fomos recebidos no mundo e do ambiente em que crescemos:

A fé é interativa e social, requer comunidade, linguagem, ritual e alimentação. A fé também é moldada por iniciativas que vêm de além de nós e de outras pessoas, iniciativas de espírito ou graça. A maneira pela qual essas iniciativas são reconhecidas e expressas em imagens, ou despercebidas e ignoradas, afeta poderosamente a configuração da fé em nossa vida (Fowler, 1992, p. 10-11).

São diversas as conceituações apresentadas por Fowler sobre a fé. Ele também a relaciona com o “espaço de vida”, referindo-se à fé como um casaco contra a nudez; um modo de encobrir o abismo de mistério que nos rodeia e que dá coragem na presença do abismo; um modo que ajuda a formar um “espaço de vida” confiável e que sustenta quando o “espaço de vida” é ferido.

A fé humana é descrita por Fowler como um pressuposto para examinar a estrutura de valores, os padrões de amor e ação, a forma do medo e do temor, bem como as direções de esperança e amizade presentes na vida humana. Dessa maneira, Fowler

reconhece a fé humana como um processo dinâmico e padronizado, pelo qual as pessoas encontram o significado da vida.

O padrão de fé é formado “pessoas, causas e instituições que realmente amamos e em que confiamos, as imagens do bem e do mal, de possibilidade e probabilidade com as quais estamos comprometidos” (Fowler, 1992, p. 15). Assim, pode-se ampliar este pensamento e perceber que o padrão de fé está relacionado à busca de significado e à capacidade de refletir sobre os centros de valor que sustentam a vida.

Para Fowler, a fé não é sempre religiosa em seu conteúdo e contexto. Ela apresenta uma diversidade e amplitude que envolve a pessoa humana na sua experiência de vida, nas suas relações com as demais pessoas, independentemente de participar ou não de uma determinada religião:

A fé é o modo como uma pessoa ou um grupo penetra na força da vida. É o nosso modo de achar coerência nas múltiplas forças e relações que constituem a nossa vida e de dar sentido a elas. A fé é o modo pelo qual uma pessoa vê a si mesma em relação aos outros, sobre um pano de fundo de significados e propósitos partilhados (Fowler, 1992, p. 15).

Os pressupostos teóricos para a conceituação da fé, segundo Fowler, têm suas raízes na contribuição de teólogos e cientistas da religião, apresentando Paul Tillich, H. Richard Niebuhr e Wilfred Cantwell Smith.

Fowler reconhece a contribuição de *Paul Johannes Oskar Tillich* (20/8/1886-22/10/1965), nascido na Alemanha, teólogo e filósofo cristão, com a publicação na década de 1950, do livro *Dinâmica da fé*, desafiando os leitores a se perguntarem sobre os valores que possuem poder central em suas vidas. Para Tillich, a fé é

estar possuído por aquilo que nos toca incondicionalmente. Como todos os seres vivos, o homem se preocupa com muitas coisas; ele se preocupa sobretudo com coisas tão necessárias como alimento e moradia. Mas, à diferença de outros seres vivos, o homem também tem preocupações espirituais, isto é, estéticas, sociais, políticas e cognitivas (Tillich, 2001, p. 5).

De acordo com Fowler, as preocupações últimas de uma pessoa podem estar centralizadas no próprio ego, no trabalho, no prestígio, no poder, nas riquezas, na família, na universidade, na nação ou na Igreja, bem como, podem ser o amor, o sexo e um parceiro amado. Para Tillich, as preocupações últimas relacionam-se a tudo o que

toca incondicionalmente o ser humano, e se manifesta em todas as expressões de vida da pessoa, constituindo um centro unificador da vida humana.

Tillich reconhece a importância da fé para o desenvolvimento humano e destaca a sua dimensão de integração:

Fé como estar possuído por aquilo que nos toca incondicionalmente é um ato da pessoa como um todo. Ele se realiza no centro da vida pessoal e de todos os elementos desta que dele participam. Fé é o ato mais íntimo e global do espírito humano. Ela não é um processo que se dá numa seção parcial da pessoa nem uma função especial da vivência humana (Tillich, 2001, p. 7).

Considerando a fé em uma visão integral,

o centro da pessoa une todos os elementos da vida da personalidade: as forças corporais, inconscientes, conscientes e intelectuais. Do ato de fé participa todo nervo do corpo humano, toda aspiração da alma, todo impulso do espírito humano. Mas corpo, alma e espírito não são três partes isoladas do homem. Elas são dimensões do ser pessoa e sempre estão entrelaçadas; pois o homem é uma unidade, e não um composto de partes. Fé, por isso, não tange somente o espírito ou apenas a alma ou exclusivamente a vitalidade, e sim ela é uma orientação da pessoa inteira em direção ao incondicional (Tillich, 2001, p. 69).

Fowler aderiu ao pensamento de Tillich afirmando que a fé é algo muito sério e refere-se ao modo como as pessoas fazem as suas escolhas na vida, bem como é um estado de ser tocado incondicionalmente, podendo ou não ter a sua expressão em formas religiosas institucionais ou de culto.

Helmut Richard Niebuhr (9/9/1894–5/7/1962), teólogo nascido nos Estados Unidos, desenvolveu uma perspectiva da fé semelhante à descrição apresentada por Tillich. A contribuição teórica de Niebuhr apresenta uma descrição do que Fowler chama de fé humana:

Em um manuscrito inédito, intitulado *Faith on earth* (suspeito que deixou de ser publicado porque os editores, em 1957, realmente consideravam aquela parte do livro avançada demais para sua época), Niebuhr apresenta uma penetrante descrição daquilo que quero chamar de fé humana. Ele vê a fé tomando forma em nossos primeiros relacionamentos com aqueles que cuidam de nós na infância. Vê a fé crescendo através de nossa experiência de confiança e fidelidade – e de desconfiança e traição – com as pessoas mais chegadas. Vê a fé nas visões e valores comuns que mantêm juntos os grupos humanos. E vê a fé, em todos esses níveis, na busca de uma confiança abrangente, integradora e fundamental em um centro de valor e poder suficientemente valioso para dar unidade e sentido à nossa vida (Fowler, 1992, p. 16).

Fowler, embora, seja também teólogo, coloca o foco de seu estudo no lado humano da fé

Levemos esta reflexão sobre a complexidade da fé um passo adiante [...]; temos focado o lado humano da fé – pessoas engajadas e envolvidas em moldar suas vidas em comunidade e em relação a visões partilhadas de valor e poder transcendentais [...]; evitamos fazer teologia, a indagação e a reflexão sistemáticas sobre o transcendente com quem (ou com o qual) as pessoas de fé estão relacionadas (Fowler, 1992, p. 39).

Segundo Fowler, Niebuhr afirma na sua obra *The responsible Self*, que o ser humano molda as suas respostas e ações na vida de acordo com as interpretações dos padrões de ação que incidem sobre ele. Tillich e Niebuhr referem a fé como a forma de ver o mundo e um “tipo de conhecimento, uma construção do mundo à luz de certas revelações do caráter da realidade como um todo que se percebem como decisivas” (Fowler, 1992, p. 88).

De acordo com Fowler, a fé para Tillich e Niebuhr é uma preocupação humana universal, pois antes de a pessoa ser religiosa ou ser irreligiosa, ela já está engajada nas questões de fé. Eles também ampliam a visão da fé para além dos domínios específicos da crença e da religião:

Quer nos tornemos incrédulos, agnósticos ou ateus, estamos preocupados com as formas pelas quais ordenamos a nossa vida e com o que torna a vida digna de ser vivida. Além disso, procuramos algo para amar, e que nos ame; algo para valorizar, e que nos dê valor; algo para honrar e respeitar, e que tenha o poder de sustentar nosso ser (Fowler, 1992, p. 16-17).

Niebuhr, durante muitos anos, procurou formular uma perspectiva mais ampla sobre a fé. Nesse estudo comparou a fé a um cubo, afirmando que de qualquer ângulo de visão, o observador pode ver e descrever pelo menos três lados do cubo. Para ele, o cubo possui, também, os lados de trás, a base e as partes internas:

Vários ângulos de visão têm de ser coordenados simultaneamente, se queremos ser realmente justos em uma caracterização da fé. Niebuhr também estava cênscio de outro fator complicador. Diferentemente de alguns outros assuntos sobre os quais podemos pesquisar e refletir, não temos facilidade em externalizar a fé e fazer dela um objeto separado da nossa investigação (Fowler, 1992, p. 39).

A partir dessa reflexão, pode-se perceber que a fé possui uma dimensão interna que mobiliza uma ação externa, expressando-se no comprometimento com o próprio eu, com os outros, e centros compartilhados de valor – padrão triádico da fé.

Fowler foi aluno e depois colega, em Harvard, de *Wilfred Cantwell Smith* (21/7/1916-7/2/2000), nascido no Canadá, teólogo e cientista da religião que se notabilizou por seus estudos comparativos das religiões:

Smith é um dos poucos estudantes da história da religião que têm competência linguística para estudar a maioria das grandes religiões nos idiomas de suas fontes primárias. Por quase duas décadas ele devotou-se, entre outras coisas, à tarefa de pesquisar e interpretar a contribuição que cada uma das tradições religiosas centrais do mundo traz para a nossa compreensão da fé (Fowler, 1992, p. 20).

Como aluno e depois colega de Smith na Universidade de Harvard, Fowler foi enriquecido e encorajado por ele nas suas investigações sobre a fé. Na obra *O sentido e o fim da religião*, Smith faz a sua primeira e seminal distinção entre religião e fé. Nas obras *Belief and history* e *Faith and belief*, ele demonstra que, nos escritos clássicos das grandes tradições religiosas, a linguagem da fé implica um alinhamento do coração em termos que não podem ser traduzidos pelas acepções modernas de “crença” ou de “crer”.

Fowler, na sua investigação sobre a fé, apresenta a rica contribuição de Smith para a compreensão dos termos “religião”, “fé” e “crença”.

2.1.1. Fé, crença e religião

Segundo Fowler, Smith pesquisou os termos “fé”, “crença” e “religião” a partir das suas investigações das principais tradições religiosas no mundo. A seguir, apresentar-se-á algumas das contribuições de Smith para a compreensão da fé.

“Religião” é compreendida como uma “tradição cumulativa”:

Com a expressão “tradição cumulativa” quero indicar o conjunto de dados objetivos públicos que constituem o depósito histórico, por assim dizer, da vida religiosa passada da comunidade em questão: templos, escrituras, sistemas teológicos, tipos de dança, instituições legais e outras instituições sociais, convenções, códigos morais, mitos etc., qualquer coisa que pode e é transmitida de pessoa para pessoa, de geração para geração e que um historiador pode observar (Smith, 2006, p. 145).

Para Fowler, uma tradição cumulativa pode ser constituída por textos de escrituras ou leis, narrativas, mitos, profecias, relatos de revelações, símbolos visuais, tradições orais, música, dança, ensinamentos éticos, teologias, credos, ritos, liturgias e outros elementos de um determinado grupo. Como uma tradição cumulativa viva, ela está relacionada a pessoas contemporâneas e desperta a fé no presente. A fé é mais profunda e pessoal do que a religião, é a maneira pela qual as pessoas ou grupos relacionam-se com o transcendente, conforme a percepção e apreensão através da tradição cumulativa. Conforme esta descrição, fé e religião possuem algo recíproco, são dinâmicas, crescem e são renovadas através de um processo interativo entre ambas. A renovação da tradição cumulativa acontece à medida que os seus conceitos são capazes de evocar e modelar a fé das gerações futuras. Quando os elementos da tradição despertam, nutrem e expressam a fé dos novos aderentes, a religião é ampliada, modificada, e adquire uma nova vitalidade.

A concepção da interação entre fé e religião representa um ideal, porém Smith, “como astuto observador e participante da situação religiosa contemporânea, sabe quão infreqüentemente as coisas acontecem de acordo com esse ideal” (Fowler, 1992, p. 20). Smith reconhece que esta interação se torna problemática e expressa o seu desejo de que a fé deveria ser religiosa.

Smith demonstra que a fé precisa ser distinguida da religião e que há certas confusões na compreensão de religião, fé e crença. A sua preocupação não estava em procurar definir o termo “fé”, mas em provocar um real pensamento sobre o papel da fé na vida pessoal e corporativa, declarando que o homem é sustentado pela fé e assim torna-se unido a comunidades de fé.

Em contraposição à crença, ele apresenta as características da fé:

A fé é mais profunda, mais rica, mais pessoal. Ela é engendrada por uma tradição religiosa, em alguns casos e em certo grau por suas doutrinas; porém ela é uma qualidade da pessoa e não do sistema. É uma orientação da personalidade em relação a si mesmo, ao próximo, ao universo; é uma resposta total; uma forma de ver as coisas que se veem e de lidar com as coisas com que se lida, quaisquer que sejam; uma capacidade de viver além de um nível mundano; de ver, sentir e agir em termos transcendentais (Smith, 1979, p. 12, tradução nossa).

A crença é o “esposar certas ideias”. Em certos contextos religiosos, surge do esforço de traduzir experiências de transcendência e relações com ela em conceitos ou

proposições. No entanto, ninguém tem fé em “esposar certas ideias” ou fé em conceitos e proposições. Smith reconhece, à luz do conhecimento contemporâneo das tradições religiosas, que a variedade de crença e prática religiosa é muito maior do que podemos imaginar. Assim, ele afirma que a crença pode ser um dos modos de expressão da fé.

Todas as tradições religiosas falam de fé como um alinhamento do coração, um compromisso de lealdade e confiança. Mas a fé não pode ser resumida a crença nestas tradições. A fé é uma relação com o transcendente.

A fé é uma qualidade que capacita as pessoas para os valores que dão sentido à vida. Esta afirmação pode ser reconhecida na declaração de Smith:

A fé, portanto, é uma qualidade do viver humano. Na sua melhor forma, ela assume o aspecto de serenidade, coragem, lealdade e serviço; uma tranquila confiança e alegria que capacita a pessoa a sentir-se em casa no universo, e a achar sentido no mundo e em sua própria vida, um sentido que seja profundo e último, e que seja estável, não importando o que possa acontecer à pessoa no nível dos eventos imediatos. Homens e mulheres com este tipo de fé enfrentam catástrofes e confusão, afluência e dor, sem perturbações; encaram as oportunidades com convicção e energia; e relacionam-se com os outros com uma jovial caridade (Smith, 1979, p. 12, tradução nossa).

De acordo com Smith, a fé é pessoal e é uma qualidade viva. “Ela não é algo fixo, mas a realidade pulsante de uma miríade de ‘alguéns’ [...]. Não há pessoa de fé que não tenha sido em parte educada para ela pelo legado de outros” (Smith, 2006, p. 172-173).

Fowler busca o significado etimológico da palavra “fé” recorrendo aos escritos de Smith. No termo hindu *sraddha*, significa *colocar o coração em* e implica visão, sendo um modo de conhecimento e reconhecimento. Uma pessoa compromete-se e vive este comprometimento com aquilo que é conhecido ou reconhecido por ela.

A linguagem da fé implica “um alinhamento do coração ou vontade, um comprometimento de lealdade e confiança” (Fowler, 1992, p. 22).

Para Fowler, as palavras gregas *pisteuo*, *pistis*, palavras hebraicas *aman he'min*, *munuah*, e as palavras latina *credo*, *credere* são expressões que designam a fé, e estas não significam crença ou crer no sentido moderno.

Smith se refere ao termo latino *credo* da seguinte maneira:

É um termo composto de *cor*, *cordia*, “coração” (como em “cordial”, “acordo”, “concordia” etc., compare também, a partir do cognato grego *kardia*, os derivados “cardíaco”,

“eletrocardiograma” etc.), mais *do*, “colocar, pôr, estabelecer”, e também “dar”. O primeiro sentido do composto, no latim clássico, foi, e o seu sentido primário continuou a ser, “confiar, entregar, confiar algo a alguém”, e, em relação a dinheiro, “emprestar” [...]. Um sentido secundário, no uso secular, era “confiar em”, “confiar com”, “depositar confiança em” [...]. Em um ato litúrgico crucial de engajamento pessoal – a saber, o Batismo cristão – *credo* estava bem próximo de seu sentido primário de “coloco meu coração em”, “dou meu coração a” [...] “eu, por meio deste, comprometo-me a” (Smith, 1979, p. 76, tradução nossa).

A obra de Smith, na visão de Fowler, constitui uma contribuição extraordinária para reimaginar a fé. Fowler apresenta uma recapitulação das principais conclusões de Smith: fé é a categoria mais fundamental na busca humana de relacionamento com a transcendência e é uma característica universal da vida humana, independente de crença ou religião; todas as grandes tradições religiosas estudadas falam de fé como alinhamento da vontade e um repousar o coração, de acordo com uma visão de valor e poder transcendentes, como uma preocupação última da pessoa; a fé é uma orientação da pessoa total, não é uma dimensão separada da vida, ela dá propósito e alvo para as lutas e esperanças, para os pensamentos e ações da pessoa; inclui compromisso de lealdade e confiança; a unidade da fé e a possibilidade de reconhecê-la, nas variedades de crenças e religiões, apoiam os estudos sobre a fé.

Algumas perguntas sobre o significado profundo da fé são apresentadas por Fowler:

O cuidadoso trabalho de Smith, com um impacto cumulativo que dificilmente posso comunicar aqui, nos ajuda a ver que, para atingir qualquer nível significativo de profundidade, a curiosidade acerca do que “eles creem” deverá tornar-se a pergunta da fé: em que, ou em quem, você coloca o seu coração? A que visão da correta relação entre os seres humanos, a natureza e o transcendente você é leal? Que esperança e que fundamento de esperança o animam e dão forma ao campo de forças de sua vida e à maneira como você se move nele? (Fowler, 1992, p. 23).

2.1.2. Fé relacional

Considerando-se que em português não há uma forma verbal para a palavra “fé”, retoma-se aqui a explicação de Fowler com relação ao termo em grego *pisteuo* e o latino *credo* para expressar que a fé é um verbo, uma forma ativa de ser, comprometer, adentrar e modelar as experiências de vida. A dimensão relacional da fé supõe integrar

as pessoas, pois “a fé é sempre relacional, sempre há um outro na fé” (Fowler, 1992, p. 25).

As primeiras experiências de fé e fidelidade começam com o nascimento:

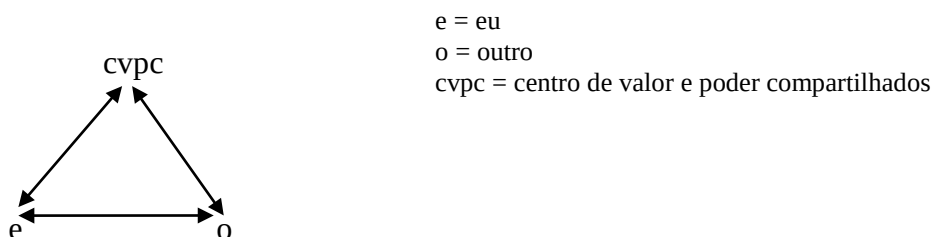
Na interação entre pais e filhos não só começa a se desenvolver um vínculo de confiança e lealdades mútuas, mas a criança – a despeito de o fazer em um nível muito básico – sente o novo e estranho ambiente como um ambiente que é confiável e providente, ou arbitrário e negligente (Fowler, 1992, p. 25).

A criança, antes de usar a linguagem, começa a formar conceitos e intuir como o mundo é, como ele a considera e se ela pode se “sentir em casa”, bem como, antes de ser capaz de discernir os valores e crenças dos pais, ela começa a formar uma estrutura de sentido. Assim, “à medida que o amor, a vinculação e a dependência ligam o recém-nascido à família, ele começa a formar uma disposição de confiança e lealdade compartilhadas” (Fowler, 1992, p. 25).

Estas experiências estão relacionadas com um padrão de fé, o qual pode ser entendido como uma ação ou um modo de comprometimento no relacionamento. O termo “padrão” refere-se à uma ação diante das relações de medo, de temor, de esperança e de amizade, enfim são modos de relacionamento e comprometimento. A expressão “padrão pactual ou triádico” refere-se ao modo como a pessoa se relaciona e se compromete no relacionamento formado pelo eu, pelo outro e pelo centro de valor e poder compartilhados na família. Os centros compartilhados de valor e poder são formados pela história da família, suas escolhas de valores e poderes, e implica “colocar o coração em” pessoas, causas, instituições ou “deuses” e em poderes que possam sustentar e conferir sentido à vida humana.

O padrão triádico ou pactual da fé pode ser representado da seguinte forma:

Figura 2:
Padrão triádico ou pactual da fé



Na linha bidirecional entre eu e o outro apresenta-se o fluxo de amor, confiança e lealdade mútuas, possibilitando a constituição da identidade da pessoa. No vértice da tríade é representado o centro de valor e poder compartilhados pela família. Os membros da família, como todo grupo humano, sofrem mudanças ao longo da vida e seus centros compartilhados de valor e poder também mudam e são renovados, são pessoais e corporativos. Cada pessoa participa, também, fora da família de outras tríades de fé, com seus diferentes centros de valor e poder:

Baseando-nos em percepções de H. Richard Niebuhr, chamamos a atenção para o fato de que a fé é sempre relacional. Os padrões de fé que tornam a personalidade possível e que sustentam a nossa identidade são pactuais (triádicos) em sua forma (Fowler, 1992, p. 40).

Fowler considera que a fé é parte integrante da personalidade de uma pessoa, apresentando a fé como as formas desenvolvidas ou em desenvolvimento das pessoas construírem a experiência de si, do outro e do mundo. Para ele, a fé implica o modo como as pessoas constroem os seus relacionamentos, moldam os seus propósitos e significados de vida, de acordo com os centros de valor e poder.

De acordo com os estudos de Niebuhr, Fowler apresenta três grandes tipos de relação de fé-identidade:

- a) Politeísta: interesse em muitos pequenos centros de valor e poder; investimento intenso ou total na fé-identidade, de forma transitória e mutável; passa de uma tríade de fé-relacionamento para outra, frequentemente com descontinuidade, provisoriedade e descomprometimento; experimenta tudo o que deseja e se relaciona intimamente com as pessoas que sejam do seu agrado.
- b) Hedonista: acredita e confia em um só deus, um ídolo; possuiu um padrão de fé e identidade, investindo em um centro de valor e poder, encontrando nele uma unidade focal para a sua personalidade; constitui um centro inapropriado, falso e não é algo que toca a vida da pessoa incondicionalmente; seus centros de valor são o próprio eu, a nação, as igrejas, as instituições, as universidades, os partidos políticos, as filosofias, movimentos ideológicos e outros; a forma mais extrema da fé hedonista é o fetichismo, concentrando-se num exclusivo e estreito centro de valor, como sexo e dinheiro.

- c) Monoteísmo radical: não significa negar os centros de valor e poder universais ou transcendentais, mas a sua relativização e ordenamento; as pessoas ligam-se umas às outras em confiança e lealdade, bem como a um centro inclusivo de valor e poder; a fé monoteísta radical convoca as pessoas a uma identificação com uma comunidade universal:

Se considerarmos o futuro da humanidade como algo que requer que aprendamos a viver em uma comunidade global, inclusiva, então, em certo sentido, a fé monoteísta radical descreve a forma de nossa “fé vindoura” universal. Torna-se, pois, terrivelmente importante para nós trabalhar com esta compreensão de fé e tentar formulá-la e simbolizá-la de modo que ela exerça verdadeiro poder transformador sobre as nossas orientações de fé mais provincianas (Fowler, 1992, p. 31).

Na expressão de Fowler, “somos membros de muitas e diferentes tríades de fé-relacionamentos” (Fowler, 1992, p. 27). Assim, a fé e a identidade reúnem diversos papéis, contextos e significados na vida.

2.1.3. Fé imaginativa

Fowler, ao falar da fé como imaginação, parte da etimologia da palavra composta “imaginação”, em alemão, *Einbildungskraft*: o “poder” (*Kraft*) de “formar” (*Bildung*) “uma unidade” (*Ein*). Dessa maneira, pode-se entender que a fé é uma ação relacionada ao poder de formar uma unidade:

A fé forma a nossa maneira de ver a nossa vida diária em relação a imagens holísticas daquilo que podemos chamar de o ambiente último [...]. A fé, ao nos vincular a centros de valor e poder e ao nos unir de modo triádico a comunidades de lealdades e confianças compartilhadas, dá forma e conteúdo à nossa imaginação de um ambiente último (Fowler, 1992, p. 32).

O ambiente último, de que Fowler está falando, refere-se às tradições religiosas mundiais que despertam as pessoas para uma percepção imaginativa das condições últimas da existência, capacitando-as para celebrar ou assentir a visões de valor e poder transcendentais. As metáforas, símbolos e conceitos expressam a realidade última, por exemplo, o símbolo judeu e cristão “reino de Deus” desperta imagens de ambiente último, como algo unificado e sob o domínio de Deus criador, juiz, justo, redentor-

libertador. A imagem de ambiente último não é apenas religiosa e, mas possui também aspectos inconscientes.

O termo “imagem”, apresentado pelo autor, refere-se a uma vaga e sentida representação interior de algum estado de coisas e de nossos sentimentos. A formação de uma imagem não depende de processos conscientes. A imagem é anterior e mais profunda que os conceitos, une informação e sentimento, mantendo juntos orientação e significado afetivo. Este processo de formação de imagens implica ressonâncias, e assim os “aprendizados significados entram em ressonância com imagens anteriores e também as estendem, possivelmente reorganizando-as e revalenciando-as com sentimentos” (Fowler, 1992, p. 33). Uma narração pode transformar imagens interiores em imagens compartilhadas, assumindo uma forma simbólica ou poética, ou assumir uma forma de abstração conceitual. A imaginação não deve ser identificada com a fantasia, mas ser reconhecida como uma força poderosa de conhecimento.

A fé é um processo dinâmico e imaginativo de uma percepção unificadora das condições últimas da existência:

A fé é imaginação na medida em que compõe uma imagem sentida de um ambiente último. Criamos imagens a partir de nossas experiências de relacionamento nos contextos pactuais de nossa vida. Participamos de, formamos e transformamos nossos relacionamentos pactuais em reciprocidade com o pano de fundo transcendente de sentido e poder em relação ao qual damos sentido à nossa vida. Conforme esse relacionamento recíproco entre um ambiente último imaginado e a vida diária sugere, a vida imaginadora da fé é dinâmica e muda constantemente (Fowler, 1992, p. 40).

Portanto, entende-se que a fé é um “processo imaginativo” (Fowler, 1992, p. 32) despertado pelas interações e pela formação de imagens. Este processo implica uma ação unificadora das experiências da vida e desenvolve-se através do modo de conhecer, de compor uma imagem do próprio eu, do outro, do mundo e do ambiente último. Desde os primeiros anos de vida, as experiências vão formando um importante potencial imaginativo para a construção do conhecimento e expansão para as novas experiências. A imagem é imprescindível para o processo de aprendizado, conhecimento e para as relações humanas.

Com relação a capacidade imaginativa da fé pode-se perceber, também, que “o oposto da fé é o niilismo, a incapacidade de uma pessoa imaginar qualquer ambiente

transcendente” (Fowler, 1992, p. 38). Este ambiente transcendente não é sinônimo de fantasia, mas refere-se a uma realidade unificadora que dá sentido ao viver humano.

No entanto, Fowler considera a fé como

uma resposta à ação e ao ser que precede e transcende a nós e a nossa espécie; a fé é a formação de imagens de e em relação com aquilo que exerce em nossa vida iniciativas que são qualitativamente diferentes daquelas que ocorrem em relações estritamente humanas [...]; estamos envoltos em mistério (Fowler, 1992, p. 39).

2.2. Estágios da fé

A fé, segundo Fowler, desenvolve-se em um pré-estágio e seis estágios, que vão da fé primal ou indiferenciada até a fé universalizante. Nesse processo, cada pessoa coloca como centro de sua vida um conjunto de significados e crenças.

Fowler considera que o ser humano está em processo de desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, psicossocial, moral, da fé, e que estes aspectos estão inter-relacionados, um influenciando o outro, ao longo da vida. O movimento de um estágio para outro é dinâmico, apresentando características específicas que possibilitam compreender as formas de expressão da fé e não o estado de perfeição e maturidade de uma pessoa. As características do processo de maturação biológica, da idade cronológica e do desenvolvimento psicológico são importantes para a disposição do ser humano na transição de um estágio a outro. No entanto, estas transições acontecem através do encontro com as crises, desafios, experiências diversas. As mudanças no contexto onde a pessoa está inserida podem favorecer esta passagem ou não.

Para Fowler, as características de um estágio podem estar presentes em outro, independente da faixa etária em que a pessoa se encontra. Para exemplificar, pode-se reconhecer jovens vivendo o estágio 6 e adultos vivendo o estágio 2. As manifestações dos estágios são diferentes em cada pessoa e não são automáticos.

A fé é evolucionária, e a mudança na expressão de fé se processa de acordo com o desenvolvimento da pessoa, nos diversos estágios. Entende-se, assim, que a fé não é estática, mas sim dinâmica.

A sequência dos estágios da fé, na concepção de Fowler, é a seguinte: fé primal ou indiferenciada; fé intuitivo-projetiva; fé mítico-literal; fé sintético-convencional; fé individuativo-reflexiva; fé conjuntiva; e fé universalizante. Em cada nova estrutura do

desenvolvimento ocorre uma reelaboração dos conteúdos da fé – realidades, valores, poderes, comunidades, nos quais a pessoa coloca a centralidade de sua vida. Neste processo podem acontecer paradas em qualquer um dos estágios, bem como as mudanças radicais nos conteúdos da fé podem resultar em uma mudança estrutural de estágio.

Uma breve apresentação, das características principais do pré-estágio e dos seis estágios pode colaborar na compreensão global dos estágios da fé na teoria fowleriana:

- a) Pré-estágio: *Lactância e fé indiferenciada*. De 0 aos 2 anos de idade. *In útero* e nos primeiros meses após o nascimento. Esta fase envolve o início da confiança emocional e nela está a base do posterior desenvolvimento da fé. A transição para o estágio 1 se dá com a convergência do pensamento e da linguagem. No item 2.3, este pré-estágio será apresentado de maneira mais detalhada.
- b) Estágio 1: *Fé intuitivo-projetiva*. Aproximadamente dos 2 anos aos 6 ou 7 anos de idade. A imaginação articula-se com a percepção e com os sentimentos, criando imagens religiosas de longa duração. É o estágio em que a criança se torna consciente das proibições e normas morais, bem como da noção de sagrado. A característica marcante é de uma fé fantasiosa e imitativa. A transição para o próximo estágio é o surgimento do pensamento operacional concreto e a resolução das questões edipianas. No item 2.4 será abordada esta caracterização.
- c) Estágio 2: *Fé mítico-literal*. Aproximadamente dos 7 aos 12 anos de idade. Este estágio corresponde ao estágio das operações concretas de Piaget, a criança começa a assumir para si as histórias, crenças e costumes de sua comunidade, apropriando-se de forma literal das crenças, símbolos e regras. Aprende a distinguir a fantasia da realidade e desenvolve a capacidade de perceber a perspectivas das outras pessoas. A fé, neste estágio, é uma construção mais linear e com sentido. “É o estágio no qual a pessoa começa a assumir para si as histórias, crenças e observâncias que simbolizam pertença à sua comunidade” (Fowler, 1992, p. 128). Os atores das suas histórias são antropomórficos. A força desse estágio é o surgimento da narrativa, da história, do drama como formas de dar sentido às próprias experiências, sem reflexão sobre as mesmas. Podem surgir limitações, neste estágio, como um perfeccionismo rígido ou uma

acentuada negligência. A transição para o estágio 3 é a contradição implícita nas histórias, o surgimento do pensamento formal e a entrada na adolescência.

- d) Estágio 3: *Fé sintético-convencional*. Aproximadamente dos 12 aos 18 anos de idade. A referência aos termos “sintético” e “convencional” é explicada pelo autor:

O sistema de fé do indivíduo que se encontra no estágio 3 é convencional no sentido de ser visto como o sistema de fé de todo o mundo ou da comunidade toda. E é sintético no sentido de ser não analítico; existe como uma espécie de totalidade unificada, global (Fowler, 1992, p. 142).

Este estágio típico da adolescência e é caracterizado principalmente pela ampliação da experiência de mundo para além da família, integrando a escola, o trabalho, os companheiros, a sociedade, a mídia e talvez a religião. A fé neste estágio possuiu uma dimensão sintetizadora e fornece uma base para a identidade e a perspectiva da pessoa. É um estágio conformista, a pessoa se encontra sintonizada com as expectativas e julgamentos de outros e ainda não possuiu uma percepção segura de sua própria identidade. Possui uma ideologia, mas não reflete sobre ela. Emerge neste estágio a capacidade de formar um mito pessoal, mito do próprio dever da pessoa em identidade e fé. As expectativas e avaliações dos outros são internalizadas, bem como as traições interpessoais constituem as limitações desse estágio, gerando conflitos nas relações interpessoais e na relação com Deus. A transição para o estágio 4 inclui os conflitos ou contradições entre as fontes de autoridade valorizadas pela pessoa, mudanças significativas que ocorrem nas instituições e experiência de “sair de casa”, como um tipo de avaliação do próprio eu e dos valores orientadores de sua vida.

- e) Estágio 4: *Fé individuativo-reflexiva*. Aproximadamente dos 18 aos 25 anos de idade. A pessoa, neste estágio, começa a assumir encargos e responsabilidades por seus compromissos, estilo de vida, crenças, atitudes:

O eu, anteriormente sustentado em sua identidade e composições de fé por um círculo interpessoal de outros significados, agora exige uma identidade não mais definida pelo composto dos papéis ou significados da pessoa para outras. Para sustentar essa nova identidade, ele compõe um quadro de sentido consciente de suas próprias fronteiras e conexões interiores, e consciente de si mesmo como “cosmovisão”. O eu (identidade) e a perspectiva (cosmovisão) são

diferenciados do eu e da perspectiva de outras pessoas e tornam-se fatores reconhecidos nas reações, interpretações e julgamentos que a pessoa faz a respeito das ações dela mesma e de outras pessoas (Fowler, 1992, p. 154).

A força desse estágio está na capacidade de refletir criticamente sobre a própria identidade e a ideologia, sendo um estágio desmitologizante. Algumas limitações podem surgir, como a possibilidade de um segundo narcisismo e a confiança excessiva na sua mente consciente e no seu pensamento crítico. A transição para o estágio 5 se dá quando a pessoa começa a dar atenção às vozes interiores perturbadoras; quando as histórias, símbolos, mitos e paradoxos da própria tradição religiosa ou de outras possam perturbar a simplicidade de sua fé anterior e quando surge a desilusão com os compromissos e o reconhecimento de que a vida é mais complexa do que achava.

- f) Estágio 5: *Fé conjuntiva*. Após os 25 anos. A fé conjuntiva implica a integração e convivência com as contradições:

Implica a integração, no eu e na própria perspectiva, de muita coisa que foi suprimida ou não reconhecida no interesse da autocerteza e da consciente adaptação cognitiva e afetiva à realidade [...]/ deve haver uma nova retomada e reconsideração do passado da pessoa. É importante observar que isto implica um reconhecimento crítico do seu inconsciente social (Fowler, 1992, p. 166).

A convivência com o que é diferente e ameaçador, a luta para unificar os opostos na mente e na experiência são típicos deste estágio. A força desse estágio está na capacidade de compreender os mais poderosos significados da pessoa ou de seu grupo. A limitação reside na passividade ou inatividade paralisante, ocasionando uma compreensão paradoxal da verdade. Este estágio permanece dividido, entre um mundo não transformado e uma visão e lealdades transformadoras.

- g) Estágio 6: *Fé universalizante*. Atribuído à maturidade, sem idade específica. É caracterizado pelo engajamento da pessoa em uma comunidade humana e pelo comprometimento com a transformação da realidade, visando a valores últimos:

O estágio 6 é extremamente raro. As pessoas que se encaixam nele geraram composições de fé nas quais a sua percepção do ambiente último inclui todo o ser. Elas se tornaram encarnadoras e realizadoras do espírito de uma comunidade humana inclusiva e realizada (Fowler, 1992, p. 169).

As pessoas universalizantes são contagiantes; criam zonas de libertação dos grilhões sociais, políticos; vivem um sentido de unidade com um poder que integra e transforma o mundo; são frequentemente vistos como subversivos; muitas morrem pelas mãos daqueles que esperam transformar; são mais reverenciados após a morte. Estas pessoas são lúcidas, simples, mais plenamente humanas do que outras e prontas para ter comunhão com pessoas de qualquer um dos outros estágios e quaisquer outras tradições. Nesse estágio prevalece uma visão ampliada de comunidade universal com dedicação da vida por uma causa de amor e justiça, na busca da transformação da realidade atual, visando a uma realidade transcendente para todos. Pessoas como Gandhi, Martin Luther King, Madre Teresa de Calcutá são citadas, pelo autor, como pessoas de fé universalizante.

2.3. Estágios da fé na primeira infância

O desenvolvimento da fé está relacionado com as fases do desenvolvimento humano e com as experiências religiosas das pessoas que constituem o seu ambiente de vida.

2.3.1. Pré-estágio: fé indiferenciada

Fowler denominou de pré-estágio a fase inicial do desenvolvimento humano, de 0 aos 2 anos de idade. Esta é uma fase inacessível para o estudo empírico, não sendo pesquisada empiricamente em sua proposta metodológica de trabalho.

A base para o desenvolvimento da fé está na qualidade da reciprocidade, na força da confiança construída na interação com a mãe e/ou pessoas que cuidam, bem como do ambiente durante os seus primeiros anos de vida. Neste processo a experiência relacional e a confiança básica são essenciais para o desenvolvimento *da capacidade de ter fé*.

A fé humana conduz à fé religiosa e esta se dá na experiência de abertura confiante para o relacionamento com Deus, o Transcendente, o Sagrado, o Divino. Estes conceitos não serão aqui discutidos, mas pode-se dizer que eles se referem ao sentido último da vida e que são construídos a partir das experiências do ser humano em um contexto sociocultural específico.

De acordo com Fowler, as pessoas, em muitas culturas encontram representações simbólicas de um ambiente último no reconhecimento de suas vidas em relação a Deus. O termo “Deus” refere-se a esta representação da relação das pessoas com as imagens de um ambiente último.

Neste estágio a criança desenvolve a capacidade de confiar, mas, se os cuidados são negligenciados, a sua confiança na vida e no mundo podem se tornar ausentes. Os adultos são reconhecidos pelas crianças como pessoas “poderosas”, com as quais ela estabelece uma relação de dependência. A representação da imagem de Deus está ancorada nesta relação primeira da criança com o “poder” das pessoas provedoras das necessidades e desejos.

Esta representação das primeiras imagens de Deus, Transcendente, Sagrado, Divino, no psiquismo humano está ancorada na experiência de mutualidade que favorece ou não o processo de desenvolvimento do *self*. Para Fowler, estas pré-imagens formam-se em grande parte antes da linguagem e da formação de conceitos, coincidindo com o surgimento da consciência de si como um ser separado e dependente do outro, como um ser poderoso.

No pré-estágio denominado fé indiferenciada

as sementes da confiança, coragem, esperança e amor fundem-se de uma forma indiferenciada e contendem com ameaças de abandono sentidas pelo bebê, inconsistências e privações do ambiente da criança. Embora seja realmente um pré-estágio e em grande parte inacessível à pesquisa empírica do tipo por nós realizado, a qualidade da mutualidade e a força da confiança, autonomia, esperança e coragem (ou seus opostos) desenvolvidas nesta fase estão subjacentes a (ou ameaçam solapar) tudo que virá mais tarde no desenvolvimento da fé (Fowler, 1992, p. 106).

A criança começa uma peregrinação na fé, desde o nascimento, na experiência de saída do útero materno, na interação com o novo ambiente e no desenvolvimento das suas capacidades adaptativas. Esta ativação do potencial humano para a adaptação depende do processo de maturação global das pessoas e das condições do ambiente como favorecedores ou não do estabelecimento de vínculos interativos saudáveis.

As questões afetivas não são aprofundadas pelo autor da teoria da fé, mas pode-se dizer que ele apresenta uma dimensão afetiva da fé, a qual precisa ser alimentada para o alcance do amadurecimento humano:

Se não há colo, balanço ou estímulos de comunicação suficientes, nossas capacidades adaptativas para relacionamentos e vínculos amorosos podem ser retardadas severamente ou mesmo não ativadas [...]. Se a qualidade e a consistência de nossa alimentação e higiene forem inadequadas e se não houver uma (ou mais) pessoa(s) com quem possamos manter um relacionamento complementar confiável de mutualidade, nossa confiança no mundo e em nós mesmos pode ser desequilibrada por desconfiança e desespero infantil (Fowler, 1992, p. 105).

Estes aspectos possibilitam vislumbrar um leque de abertura para a continuidade dos estudos, partindo-se do componente afetivo para o desenvolvimento da fé humana e religiosa. Na introdução do capítulo sobre a fé indiferenciada, Fowler descreve em linguagem poética a relação afetiva da mãe com o bebê, embora não mencione tal terminologia. Começa apresentando o bebê, de manhã e acordando. O bebê sentindo a necessidade de cuidados, expressando a sua ansiedade através do choro. A mãe acorda, chama-o pelo nome, pronuncia palavras de carinho, e um movimento dinâmico é estabelecido entre os dois. Transcrevendo as palavras de Fowler:

Os olhares se cruzam. Face a face agora, os carinhos se repetem [...]. O bebê olha a face da mãe [...]; seus olhos brincam com a face da mãe. Os olhos da mãe são brilhantes e atenciosos, suas feições expressivas (Fowler, 1992, p. 105).

A manifestação de afeto e o cuidado da mãe e/ou cuidadores para com o bebê possibilitam a formação do conhecimento de si, do outro e do mundo. . A constituição do *self* e a compreensão do mundo estão fundamentadas nesta relação de confiança e vinculação afetiva. Esta experiência de fé humana possibilita a superação das ausências da mãe e/ou cuidadores sem a ansiedade e o medo da perda do *self* em processo de formação.

Uma das deficiências desse estágio é a falha na mutualidade devido a uma relação fragilizada com os cuidadores. De acordo com Fowler, neste estágio poderá surgir um narcisismo excessivo, no qual a experiência de ser o centro é predominante, distorcendo a mutualidade, bem como poderá surgir o isolamento e a incapacidade para a reciprocidade, quando a criança for negligenciada nos cuidados. Esta inconsistência conduz à insegurança e à desconfiança diante das pessoas e do ambiente.

Na visão de Fowler, o bebê, aos sete ou oito meses, experimenta a formação e a retenção de imagens mentais dos objetos ausentes – pessoas ou coisas – e vivencia uma

ansiedade na ausência destes objetos. O retorno da mãe ou dos cuidadores confirma o bem-estar do bebê e possibilita o desenvolvimento de um sentimento de confiança.

Quando a mãe ou os cuidadores retornam, o bebê experimenta uma reconfirmação do ser e bem-estar:

Quando ela volta, chamando o nome do bebê e abençoando-o com o dom de seus olhos e sua face, o bebê é reconfirmado no ser e bem-estar e é restaurado a um senso de centralidade em seu mundo de objetos que se tornam cada vez mais separados do próprio bebê. É assim que a confiança toma forma – confiança nas pessoas que cuidam de nós e no ambiente que proporcionam; confiança na própria pessoa, em seu valor e na sensação de estar em casa; confiança no mundo maior de sentido que cerca incipientemente a criança e as pessoas que cuidam dela, mediado pelos seus corpos e vozes e pelos padrões de sua forma de encaminhar a criança, já como bebê, às suas imagens de masculinidade e feminilidade dignas, bem como às de sua cultura (Fowler, 1992, p. 106).

A força da fé emergente neste estágio está na confiança básica e na experiência relacional de mutualidade para com as pessoas que oferecem o cuidado e o amor nos primeiros anos da vida.

Esta confiança e a representação significativa do cuidado materno/paterno no processo de formação do *self* da criança são fundamentais, pois estas pré-imagens asseguram o sentido de um *self* em contínuo desenvolvimento para o estabelecimento de relacionamentos saudáveis, o qual é formado a partir da qualidade da interação humana.

A transição do pré-estágio para o estágio 1, na teoria fowleriana, começa com a convergência do pensamento e da linguagem, possibilitando o uso de símbolos na fala e nos jogos rituais, conforme a teoria postulada por Piaget.

A fase da fé primal ou indiferenciada é reconhecida por Fowler como uma fase de sementeira, da qual depende a construção de um tipo de fé e das imagens de Deus. A dinâmica confiança e desconfiança é atravessada pelas experiências afetivas nas primeiras relações da criança com a mãe e/ou cuidadores e pelo ambiente onde ela se desenvolve. Fowler considera que as pré-imagens de Deus

se compõem das primeiras experiências de mutualidade, nas quais formamos a consciência rudimentar de nós mesmos como seres separados e dependentes de outros imensamente poderosos, que estavam presentes em nossa primeira tomada de consciência e que “nos conheciam” – com olhares reconhecedores e sorrisos reconfirmadores – quando de nosso primeiro autoconhecimento (Fowler, 1992, p. 106).

Estas pré-imagens, para Fowler, são assim denominadas porque se formam antes da linguagem, dos conceitos e na época em que está surgindo a consciência do próprio ser.

Neste pré-estágio, o autor apresenta a origem da fé nas experiências de mutualidade, mas deixa uma lacuna, com o não aprofundamento dos aspectos emocionais e afetivos emergentes nos primeiros anos de vida, os quais influenciam a constituição de um *self* de fé humana e de fé religiosa.

2.3.2. Fé intuitivo-projetiva

O estágio 1, fé intuitivo-projetiva, segundo Fowler, vai aproximadamente dos 2 aos 6/7 anos e possui como características principais o egocentrismo cognitivo; a primeira autoconsciência; o pensamento fluído e mágico; o uso da linguagem para comunicação de si e dos objetos; as operações de pensamento relacionadas com o conhecimento sensório-motor; a morte como ameaçadora e fonte de mistério; as experiências de poder e de impotência; a reconstrução de acontecimentos de maneira episódica; a confusão entre fantasia e realidade; a primeira consciência da morte, do sexo e dos tabus apresentados pela sua cultura; a construção da fé atraída por símbolos e imagens de poder visíveis; a associação de símbolos e imagens religiosas com os sentimentos de terror ou de amor e segurança.

Fowler apresenta de maneira criativa a explicação sobre estas questões, referindo-se a uma observação de um ritual de sua filha mais velha, entre o 15º e 18º mês de vida. Joan acordava cedinho e, levantando-se do berço, começava exigir a atenção de Fowler e da mãe. A criança, confiante de que os pais iriam atendê-la, começava a dizer o nome dos vários quadros e objetos existentes em seu quarto. À medida que ia dizendo os nomes, ela esperava a confirmação e o elogio dos pais, passando depois para outra brincadeira.

Este ritual, na visão de Fowler, refere-se a uma convergência revolucionária de pensamento e linguagem. A criança começa a perceber o mundo exterior, os objetos como confiáveis e através da nomeação dos mesmos vai desenvolvendo um sentimento de domínio de si e do que está fora de si, bem como vai criando um repertório de significados que vai compartilhando com os pais:

A criança intuitivo-projetiva [...] usa as novas ferramentas da fala e representação simbólica para organizar a sua experiência sensória transformando-a em unidades de sentido. Com palavras e nomes, a criança explora e classifica um mundo de novidades, defrontando-se diariamente com novos elementos para os quais não tem categorias ou estruturas desenvolvidas previamente. Nesta era, as infindáveis perguntas sobre quê e por quê feitas por crianças de dois e três anos podem, em certos dias, acabar com a paciência de seus responsáveis pais. A observação atenta da interação da criança nos ajuda a compreender que muitas vezes a lógica que formula as perguntas funciona bem diferente da lógica que produz as respostas (Fowler, 2002, p. 108-109).

Nesta idade, a compreensão infantil de como as coisas funcionam e do significado das mesmas é dominada pelas suas percepções, bem como pela interação com os pais e/ou cuidadores.

Dentro do mundo perceptivo da criança, as respostas dos pais são modelos e são únicas, pois ela ainda não tem a capacidade de comparar duas perspectivas diferentes sobre um mesmo objeto. A criança supõe que as suas experiências e percepções representam uma única perspectiva. Muitas das conversas entre crianças intuitivo-projetivas são caracterizadas por monólogos duais. Cada uma delas fala de um modo e nenhuma delas confronta a sua percepção com as das outras. Na perspectiva do desenvolvimento cognitivo da criança, prevalece o pensamento fluido e mágico, no qual ela combina fragmentos de histórias, símbolos, sonhos e experiências vivenciados em seu contexto cultural e busca uma associação significativa sobre a imagem de Deus. Os símbolos e as imagens de Deus são construídos de uma forma antropomórfica e mágica:

O dom ou força emergente deste estágio é o nascimento da imaginação, a capacidade de unificar e captar o mundo da experiência em poderosas imagens e conforme ele é apresentado em histórias que registram as compreensões e sentimentos intuitivos da criança no tocante às condições últimas da existência (Fowler, 1992, p. 117).

A deficiência deste estágio surge da possível “possessão” da imaginação por imagens de terror e destrutividade, bem como pela influência das doutrinas religiosas que reforçam tabus e enfatizam o poder do diabo, a dimensão de pecado, as imagens do fogo do inferno e o tormento que aguardam os não arrependidos.

A pesquisa empírica da teoria dos estágios da fé começou com crianças de 4 anos de idade, considerando que estas ainda não são capazes de articular um conteúdo a respeito da fé, mas que as conversas com elas apresentam-se como um rico ponto de

partida para esta compreensão. As questões da entrevista com as crianças foram mais flexíveis e diferentes das questões apresentadas para jovens e adultos.

Fowler apresenta uma descrição de algumas partes de uma entrevista com uma criança de 6 anos. O relato e o comentário dessa entrevista, neste trabalho, não possuem o caráter de uma análise psicológica e estrutural, mas sim o reconhecimento de que esta entrevista colabora para o levantamento de alguns aspectos que poderão ajudar em uma maior compreensão do desenvolvimento da fé na primeira infância.

A entrevista apresentada foi a realizada com Freddy, um garoto de 6 anos, de uma família católica romana. Foi-lhe contada uma história simples a respeito de um garoto (da sua idade) e sua irmã (um pouco mais nova) que iam a um piquenique com os familiares, em um grande parque. As crianças, no decorrer da tarde, afastaram-se dos pais e se perdem na mata escura do parque. O entrevistador convida Freddy a dizer algumas coisas sobre o que estas crianças poderiam ver e experimentar na mata.

Apresentaremos um recorte da entrevista. Diante da colocação do entrevistador, Freddy responde: “Eles veem – a gente pode ver corças, pode ficar no sol. A gente vê árvores bonitas. Vê lagos e arroios clarinhos... Porque Deus os fez...”. Ao final dessa conversa, o entrevistador indaga: “Bem, como surgiram as pessoas?” E emerge a resposta de Freddy: “Elas – elas vieram de Deus? Isso é tudo o que eu sei sobre os tempos antigos”. Freddy, nesta entrevista, está expressando a sua capacidade de construção cognitiva sobre a cena apresentada. A imaginação ocupa lugar central na verbalização das suas respostas.

Também foi apresentado a Freddy um dilema moral piagetiano, o qual se refere ao desenvolvimento do raciocínio moral e à questão da autoridade. O entrevistador conta um incidente ocorrido durante o jantar, envolvendo as crianças citadas anteriormente. A irmã derrubou acidentalmente um copo de leite em seu vestido, arruinando-o na parte da frente. O garoto ficou zangado porque não o deixaram comer um segundo pedaço de bolo e com raiva derruba o copo de leite em sua camisa, mas só causou uma pequena mancha. As questões apresentadas pelo entrevistador parecem ter sido demais indutivas nesta conversa. A primeira questão foi: “Então, qual dos dois você acha que fez a pior coisa?” O garoto responde: “A irmã”. Aqui, o garoto está apontando para a quantidade de leite derramado e a mancha maior que foi no vestido.

Em seguida, Freddy relaciona o conhecimento adquirido pelas suas experiências com a sua mãe, dizendo que ela fica brava quando ele quebra uma xícara.

Em seguida, o entrevistador apresenta uma série de questões sobre a doença e a morte. Freddy fala que, quando uma pessoa não está bem, ela vai para o hospital e que muitas vezes o hospital não resolve. O entrevistador começa indagar sobre as questões de morte e a representação do céu no imaginário infantil e pergunta: “O que acontece a você quando você morre?” Freddy responde: “Não sei. Nunca estive no céu antes, só quando eu ainda era nenê”. Algumas das representações de céu para Freddy são descritas como lugar bem quente, bem alto nas nuvens, onde estão Deus, os pastores, o menino Jesus, Maria e José. Depois, ele fala que o espírito das pessoas que morrem sobe. A sua interpretação de espírito é a seguinte: “É uma coisa que ajuda você a fazer tudo”, e diz que o espírito fica no corpo e ajuda a fazer um monte de coisas.

Em outra seção foi mostrado um quadro de uma Igreja e perguntado a Freddy sobre os sentimentos das pessoas do quadro em relação ao fato de ir à Igreja. Freddy comenta que as pessoas sentem-se tristes, pois Deus morre. Depois fala que Deus volta a viver. Sempre apontando que é tudo o que ele sabe dizer sobre o assunto da entrevista. À pergunta “como é Deus”, ele responde: “Ele veste uma camisa leve, tem cabelos castanhos, cílios castanhos”. Neste contexto, Freddy está reproduzindo o que foi aprendido, talvez, em seu ambiente familiar ou religioso, reafirmando sempre que é tudo o que sabe.

Em outro momento, o entrevistador pergunta: “Bem, e como você sabe coisas sobre Deus?” Freddy responde: “Minha professora fala sobre ele às vezes. Às vezes eu o vejo em cartões e vejo, hum – todas aquelas pessoas lá em cima no céu”. Continuam conversando e Freddy comenta que Deus não fala e que ele está em sinais, do tipo sinais de trânsito, como sinais de paz. Parece que a indagação feita provoca em Freddy uma preocupação conceitual, limitando dessa maneira a fluência dos seus sentimentos com relação ao diálogo proposto. Isto continua evidente na sua reafirmação: “Sim. Isso é tudo o que eu sei”.

Posteriormente, Freddy fala que Deus é esperto, que pode fazer coisas boas e que nunca contou uma mentira em sua vida.

Este recorte da entrevista retrata a criança do estágio 1, conforme Fowler descreve, combinando fragmentos de histórias e imagens fornecidas por sua cultura e

integrando-as nas suas associações significativas concernentes a Deus. As crianças de lares não religiosos possuem tendências similares, embora estejam limitadas às fontes de imagens e símbolos.

Com relação às fontes de conhecimento a respeito de Deus, o autor apresenta um trecho de uma entrevista com Sally, criança de 4,5 anos cujos pais evitavam que fosse exposta aos símbolos religiosos. A conversa com Sally foi sobre a crença em Deus. Ela começa falando que às vezes acreditava em Deus, mas que seus pais nunca acreditaram em Deus. A sua fonte de conhecimento estava nos desenhos animados que assistia, programas da Igreja Luterana e filmes de faroeste na TV. Quando é perguntada sobre como é Deus, ela responde: “Ele não se parece com nada. Ele está em toda parte ao nosso redor”.

Fowler, a partir dos comentários de Sally, ressalta o estudo psicanalítico da Dra Ana Maria Rizutto sobre as origens das imagens de Deus. Para esta psicanalista, a linguagem e os símbolos religiosos estão presentes de uma maneira ampla na vida das crianças, sendo que estas constroem as suas imagens de Deus tendo ou não uma instrução religiosa.

Neste estágio, a relação entre pensamento e linguagem pode ser reconhecida como uma construção mediada pelos adultos, os quais influenciam imensamente o modo de as crianças confiarem e fazerem a leitura de tudo o que acontece ao seu redor. Também, a percepção de Deus é uma construção que está relacionada com símbolos e imagens concretas, as quais podem apresentar uma mistura entre realidade e fantasia.

As crianças, nesta fase, ainda não conseguem elaborar ou recontar narrativas das imagens e símbolos de uma maneira ordenada, mas elas gostam de histórias longas e acompanham todos os detalhes:

Crianças mais novas, como vimos, dependem de histórias ricas para lhes fornecerem imagens, símbolos e exemplos para os vagos mas poderosos impulsos, sentimentos e aspirações que se formam dentro delas. As histórias, para as crianças do estágio 1, fornecem representações simbólicas que expressam e proporcionam modelos para as suas construções de si mesmas e dos outros em relação a um ambiente último, mas as crianças pré-operacionais ainda não geram histórias. Elas ainda não narratizam a experiência (Fowler, 1992, p. 118-119).

A formação de imagens é favorecida pelas histórias contadas para as crianças, nas quais elas podem associar um final feliz, o bem vencendo o mal ou o medo da morte

e os limites da vida. O final da história está sempre relacionado com as experiências da criança ou em sua relação às pessoas significativas para ela.

Fowler reconhece a contribuição do trabalho de Bruno Bettelheim:

Tenho sido grandemente ajudado pelo livro de Bruno Bettelheim intitulado *A psicanálise dos contos de fadas*. Apoiando-se em seu trabalho como terapeuta infantil, Bettelheim mostra como os contos de fadas fornecem poderosas simbolizações para os terrores íntimos das crianças, bem como para as fantasias ocultas de violência ou sexo que lhes causam sentimentos secretos de culpa (Fowler, 1992, p. 113-114).

Os contos de fadas, na leitura de Bettelheim e de Fowler, também oferecem modelos tangíveis de coragem e virtude, despertando a convicção de que a bondade triunfa sobre o mal.

Segundo Fowler, no terceiro ou quarto ano de vida surge um medo preocupante da morte, em especial da morte dos pais ou de um deles. Nesta época, a presença dos nãoos em forma de tabus e proibições rodeia a vida das crianças e torna misteriosamente atraentes as coisas de natureza sexual e religiosa. Os contos de fadas e as narrativas bíblicas oferecem modos diversos para que as crianças externalizem as suas ansiedades e encontrem histórias e imagens pelas quais começam a moldar suas vidas.

Fowler, em sua pesquisa, afirma que a educação nesta idade do estágio 2, tanto no lar, como nas sinagogas, igrejas, escolas maternas e jardins de infância possuem uma grande responsabilidade com relação à qualidade das imagens e histórias apresentadas para uma fértil imaginação das crianças. Os pais e professores devem criar uma atmosfera que possibilite à criança a expressão livre, verbal e não verbal, das imagens que estiverem formando. Nestes ambientes, a criança é encorajada para a liberdade de expressão, recebendo dos adultos uma ajuda adequada para que possa lidar com as imagens deformadoras e destrutivas que estiverem se formando.

O autor da teoria da fé apresenta, de forma muito breve, a importância do uso de parábolas com as crianças:

A abordagem do Dr. Jerome Berryman relativa ao uso de parábolas com as crianças (“estar em parábolas com as crianças”, como ele mesmo diz) oferece um modelo extremamente útil para a abordagem da fé que eu estou advogando. O método de Berryman baseia-se na teoria desenvolvimental, em princípios de Montessori e em pesquisas atuais sobre a função narrativa das parábolas (Fowler, 1992, p. 116).

As contribuições de Bettelheim e de Berryman abrem um leque de possibilidades para a continuidade do estudo do desenvolvimento da fé, na primeira infância, com ênfase na compreensão da formação simbólica, nas histórias contadas, nas narrativas e na constituição da dimensão relacional e religiosa do *self*.

O estágio 1 pode ser reconhecido como um estágio de influências:

A fé intuitivo-projetiva do estágio 1 é a fase fantasiosa e imitativa na qual a criança pode ser influenciada de modo poderoso e permanente por exemplos, temperamentos, ações e histórias da fé visível dos adultos com as quais ela mantém relacionamentos primários (Fowler, 1992, p. 116).

Fowler apresenta a imaginação, nesta fase, como fértil produtora de imagens e sentimentos duradouros (negativos ou positivos) que serão classificados e ordenados pelo pensamento e valoração posteriores, de maneira mais estável e autorreflexiva. Outra característica, deste período, é o egocentrismo, uma visão autocentrada da primeira infância.

Piaget, em sua obra *A linguagem e o pensamento da criança*, descreve que o “egocentrismo constitui uma espécie de centralização do pensamento” (Piaget, 1961, p. 113) e que a criança é dominada “pelo próprio eu, a ponto de não poder situar-se no ponto de vista do seu irmão” (Piaget, 1961, p. 119).

Esta visão autocentrada da criança expressa que ela não tem a capacidade desenvolvida para assumir uma perspectiva diferente da sua, explicando os seus pensamentos e compreendendo o pensamento dos outros a partir do seu próprio ponto de vista.

A transição para o estágio seguinte é marcado pelo surgimento do pensamento operacional concreto, pela resolução de questões edipianas, bem como pela resolução dos conflitos autonomia *versus* vergonha e dúvida, iniciativa *versus* culpa, de acordo com Erikson. No cerne desta transição está a preocupação crescente da criança em saber como as coisas são, o esclarecimento para ela sobre o que é real e o que aparenta ser (imaginário).

Nesta fase, a criança incorpora o real mediado pelas outras pessoas; “a criança intuitivo-projetiva funde fantasia, fato e sentimento” (Fowler, 1992, p. 118). Portanto, é uma fase de imitação e de susceptibilidade às influências dos adultos e do ambiente:

As histórias para as crianças do estágio 1 fornecem representações simbólicas que expressam e proporcionam modelos para as suas construções de si mesmas e dos outros em relação a um ambiente último, mas as crianças pré-operacionais ainda não geram histórias. Elas ainda não narratizam a experiência (Fowler, 1992, p. 119).

Ao longo dos anos a criança vai aprendendo a ter fascínio pelas histórias, distinguindo realidade e imaginação e desenvolvendo a capacidade de tomar distância das histórias, bem como de comunicar os seus significados através de afirmações abstratas e genéricas. “É claro que nunca perdemos esta fascinação por histórias, assim como nunca perdemos a capacidade do estágio 1 para compor e responder ao simbólico e ao fantástico” (Fowler, 1992, p. 119).

A fé da criança é formada no processo de sua interação com os adultos e com o ambiente onde está inserida. A sua fé é influenciada fortemente pelos outros, e ao longo dos anos a criança vai aprendendo a ter o fascínio pelas histórias, distinguindo realidade e imaginação, desenvolvendo a capacidade de tomar distância das histórias, bem como comunicar os seus significados através de afirmações abstratas e genéricas.

A partir destes pressupostos da fé na primeira infância, na visão de Fowler, fica uma interrogação sobre o tipo de fé que será desenvolvido pela criança ao longo dos anos. Este questionamento possibilita pensar numa associação da confiança básica dos primeiros anos de vida e a confiança na interação social nos anos posteriores.

2.3.3. Desenvolvimento humano e da fé

Considerando-se a relevante contribuição de Piaget, Erikson, Kohlberg para a teoria proposta por Fowler, pretende-se apresentar, a seguir, uma breve sistematização sobre o desenvolvimento humano e da fé, traçando um quadro com alguns aspectos das teorias do desenvolvimento humano e a teoria dos estágios da fé.

Tabela 2:
Estágios do desenvolvimento humano e da fé

<i>Piaget</i>	<i>Kohlberg</i>	<i>Erikson</i>	<i>Fowler</i>
Teoria: Desenvolvimento Cognitivo	Teoria: Desenvolvimento Moral	Teoria: Desenvolvimento Psicossocial	Teoria: Desenvolvimento da Fé
Estudo: evolução mental das crianças e Estudo da moralidade infantil	Estudo: desenvolvimento moral, aperfeiçoando o modelo piagetiano	Estudo: desenvolvimento psicossocial	Estudo: estágios da fé, a partir de Piaget, Kohlberg (atividade estruturadora da fé) e Erikson (atividade funcional da fé)
Etapas: sensório-motora, pré-operacional ou intuitiva, operacional concreta e operacional formal	Níveis e estágios: Nível I – Moralidade pré-convencional Estágio 1 – Orientação para a punição e a obediência. Estágio 2 – Individualismo, propósito instrumental e troca. Nível II – Moralidade convencional Estágio 3 – Expectativas e relacionamentos interpessoais mútuos e conformidade interpessoal. Nível III – Moralidade de Princípios ou Pós-Convencional Estágio 5 – Contrato ou utilidade social e direitos individuais. Estágio 6 – Princípios éticos universais.	Etapas: Confiança básica <i>versus</i> desconfiança, autonomia <i>versus</i> vergonha e dúvida, iniciativa <i>versus</i> culpa, produtividade <i>versus</i> inferioridade, identidade <i>versus</i> confusão de papéis, intimidade <i>versus</i> isolamento, geratividade <i>versus</i> estagnação, integridade do ego <i>versus</i> desespero	Estágios: fé intuitivo-projetiva; fé mítico-litera; fé sintético-convencional; fé individuativo-reflexiva; fé conjuntiva; fé universalizante.
Sequência invariante, fixa, universal	Sequência invariável, universal, hierárquica e os estágios “mais altos” são mais adequados que os iniciais	Sequência cumulativa, universal	Sequência universal Um processo em espiral
Atenção: aos fatores cognitivos	Atenção: aos fatores cognitivos e estimulação social	Atenção: aos fatores biológicos, psicossociais e institucionais	Atenção: aos valores cognitivos, psicossociais, morais e de fé
Processo interacional	Processo interacional	Processo interacional	Processo interacional
Teoria evolutiva	Teoria evolutiva	Teoria evolutiva	Teoria evolutiva

A tabela 2 demonstra as aproximações entre estes teóricos sobre o desenvolvimento humano e o desenvolvimento da fé. Piaget, Kohlberg, Erikson e Fowler dedicaram-se anos ao estudo e à pesquisa empírica, apresentando em suas teorias um processo evolutivo, o qual é proposto como etapas, níveis e estágios. O estudo de Piaget centrou-se na evolução mental das crianças e na moralidade infantil; Kohlberg aperfeiçoou o modelo piagetiano, enfatizando o estudo do desenvolvimento moral em todos os níveis e estágios ao longo da vida; Erikson amplia os estudos do desenvolvimento humano, com o foco no desenvolvimento psicossocial, reconhecendo

que as crises vivenciadas são fundamentais no processo de formação da identidade do ser humano; Fowler com base nestas teorias prioriza o estudo do desenvolvimento da fé, reconhecendo a contribuição de Piaget e Kohlberg para uma atividade estruturadora da fé e de Erikson para uma atividade funcional da fé. Com relação à sequência, percebem-se alguns pontos em comum e algumas diferenças, predominando uma sequência universal. Cada teórico fixou a sua atenção em focos específicos, tais como Piaget (nos fatores cognitivos), Kohlberg (nos fatores cognitivos e estimulação social), Erikson (nos fatores biológicos, psicossociais e institucionais) e Fowler (nos valores cognitivos, psicossociais, morais e de fé). Em todos prevalece a ênfase no processo interacional e na construção de uma teoria evolutiva do desenvolvimento humano.

Fowler considera as relevantes contribuições de Piaget e Kohlberg para a sua teoria dos estágios da fé, destacando o enfoque epistemológico dessas teorias estrutural-desenvolvimentais, as quais servem de referência para a compreensão da fé como uma maneira de olhar e interpretar o mundo; a abordagem estrutural possibilita o reconhecimento de alguns aspectos da fé que são universais; os estágios da fé estão relacionados com a teoria de Piaget e Kohlberg, mas não se limitam a estas influências; a ênfase no processo interacional da estrutura do desenvolvimento proposto por Piaget e Kohlberg para a construção da teoria dos estágios da fé colabora para pensar a fé em um processo interacional.

Fowler reconhece algumas limitações dos estudos de Piaget e Kohlberg para a construção da teoria dos estágios da fé. Estas limitações são citadas por ele como uma visão racional e uma preocupação com aspectos objetivos da estruturação da teoria; a pouca atenção da teoria de Piaget aos aspectos afetivos; a escassez de atenção do papel da imaginação e aos processos inconscientes; a falta de preocupação com a formação de um eu epistemológico:

Uma primeira dificuldade surge do modo em que Piaget e Kohlberg, depois dele, separaram conceitualmente a cognição ou conhecimento da emoção ou afetividade [...]. O desenvolvimento da maturidade racional significa precisamente aquela capacidade para a “objetividade” que torna irrelevantes as questões da emoção ou da predisposição afetiva, subjetiva (Fowler, 1992, p. 90).

Com relação à contribuição de Erikson para a teoria dos estágios da fé, Fowler parte do seguinte princípio:

Uma teoria estrutural-desenvolvimental da fé deve ser uma teoria do conhecer e agir pessoais [...]. Significa, ainda, um compromisso de relacionar os estágios estruturais da fé às crises e aos desafios previsíveis das eras de desenvolvimento e de levar a sério as histórias de vida no estudo da fé (Fowler, 1992, p. 93).

Segundo Fowler, Erikson o ajudou muito para enfocar o aspecto funcional da fé, as questões existenciais que precisam ser enfrentadas ao longo do ciclo da vida. As etapas de desenvolvimento propostas por Erikson facilitam a maneira de compreender e considerar a fé, numa contínua dinâmica de transformações ao longo da vida, mediadas pelo compartilhamento de experiências no grupo social:

Do nosso ponto de vista, as crises de confiança, autonomia, iniciativa etc., que estão razoavelmente correlacionadas com a maturação e a idade, representam desafios vivenciais que todas as pessoas precisam enfrentar. Como parte de seus embates, em sua adaptação, a fé se forma, funciona e é modificada (Fowler, 1992, p. 95).

Fowler reconhece que foi mais fácil descrever a influência de Piaget e Kohlberg do que a influência de Erikson, justificando que isto se deve ao fato dele ter sido tocado em convicções profundas por Erikson, o que não aconteceu com os estágios desenvolvimentais estruturais. A representação da teoria de Erikson para Fowler é assim descrita: “O trabalho de Erikson tornou-se parte da atitude interpretativa que trago para a pesquisa sobre o desenvolvimento da fé” (Fowler, 1992, p. 9).

Capítulo III

Constituição do *self* da criança

Neste capítulo pretende-se discutir a formação do *self* da criança, a partir da ampliação dos estudos de Fowler com a teoria de Daniel Stern e Ana Maria Rizzuto, visando a uma maior compreensão da formação de um *self* de fé ou religioso.

Fowler, um pesquisador aberto às críticas dos leitores e demais cientistas (assunto que será tratado no capítulo 4), em 1996, apresenta uma ampliação de seus estudos da Teoria do desenvolvimento da Fé na sua obra *Mudança da experiência de fé: os desafios pessoais e públicos da vida pós-moderna*. Considerando-se a existência de uma lacuna nos estudos iniciais dos estágios da fé, com relação à dimensão afetiva e na perspectiva relacional, parece que Fowler busca enriquecer a sua teoria estabelecendo um diálogo com Stern e Rizzuto.

Na introdução desta obra, Fowler brinda os leitores com uma descrição sobre a necessidade de mudanças na vida, enfocando três fontes: (a) mudança do desenvolvimento, universal entre os seres humanos – “Os processos, as mudanças, as expansões e retrações de nossas vidas como corpos são essenciais para a nossa vida espiritual” (Fowler, 1996, p. 9); (b) mudança reconstrutiva ou de cicatrização, padrões de nossas vidas emocionais e relacionais – “Somos moldados pelas características e padrões de interação já em processo nos estágios onde os dramas de nossas vidas começam” (Fowler, 1996, p. 10); (c) mudanças devido a perturbações e modificações dos sistemas que formam nossas vidas – “Nós experimentamos mudanças que resultam da participação do mais amplo espectro dos processos sociais, econômicos e políticos de nossa sociedade” (Fowler, 1996, p. 10).

Estas mudanças no processo de desenvolvimento humano e da fé são discutidas pelo autor em sua obra, mas aqui será feito um recorte teórico visando levantar alguns aspectos sobre a constituição do *self* da criança e de um *self* religioso, a partir do primeiro capítulo “Mudança e dinâmica da fé” da obra citada anteriormente.

O estudo sobre a constituição do *self* da criança está fundamentado na teoria de Stern, sobre os sentidos do eu e os domínios do relacionar-se. O que será relacionado com

a teoria de Rizzuto sobre a representação das imagens de Deus e a teoria da fé, em Fowler, visando à construção de um pensamento sobre a formação de um *self* religioso.

3.1. Daniel N. Stern e sua perspectiva desenvolvimentista

Daniel N. Stern, psiquiatra, psicanalista norte-americano, especialista em desenvolvimento infantil, nasceu em 16 de agosto de 1934 em Nova York. Iniciou a sua formação acadêmica na Universidade de Harvard, em 1956, prosseguindo a sua carreira de docente em medicina ao longo de vários anos. Decidiu, em 1964, se especializar em psiquiatria e iniciou a formação psicanalítica em 1972, na Universidade de Columbia, no Centro de Formação e Pesquisa Psicanalítica. Por mais de trinta anos, Stern vem trabalhando a interface entre pesquisa e prática, entre psicologia do desenvolvimento e psicoterapia psicodinâmica, entre observação de bebês e reconstrução das experiências clínicas iniciais, bem como entre as perspectivas interpessoais e as intrapsíquicas. Stern, um pesquisador especialista na ligação afetiva mãe-filho, nos primeiros anos de vida, vem contribuindo de forma significativa para o avanço de estudos das teorias desenvolvimentistas.

Atualmente é professor na Faculdade de Psicologia da Universidade de Genebra, Suíça, professor adjunto do Departamento de Psiquiatria da Cornell University Medical School – New York Hospital –, e professor da Universidade Columbia no Centro de Psicanálise.

Stern é autor de vários livros e artigos publicados em periódicos e capítulos de livros. Algumas de suas obras, traduzidas em mais de dez línguas, são *A primeira relação: mãe e filho* (1977); *O mundo interpessoal do bebê: uma visão da psicanálise e da psicologia do desenvolvimento* (1985); *O diário de um bebê* (1990); *A constelação da maternidade* (1995); *O nascimento de uma mãe*, escrito com Nadia Bruschweiler-Stern (1997); *O momento presente na psicoterapia e cotidiano* (2003).

A sua obra *O mundo interpessoal do bebê: uma visão da psicanálise e da psicologia do desenvolvimento* é um clássico muito importante para a psicologia do desenvolvimento no mundo contemporâneo. Sua teoria possibilita uma maior compreensão da complexa relação estabelecida entre o “eu” e o meio desde o nascimento. A afetividade é destaque em sua obra, pela dimensão do compartilhamento

da experiência subjetiva na relação com a outra pessoa e com o meio. A natureza do afeto na relação é fundamental na teoria desenvolvimentista de Stern.

Fowler (1996) considera o trabalho de Stern, sobre o desenvolvimento da primeira infância, muito especial para a compreensão das experiências subjetivas que constituem os blocos de construção da fé e que moldam a fé na vida adulta.

Algumas características citadas por Fowler sobre a teoria de Stern:

- a) Uma abordagem psicanalítica que tenta reconstruir a experiência infantil com base no trabalho com os pacientes adultos e em suas memórias.
- b) Uma contribuição para o estudo do desenvolvimento psicológico da criança nos seus processos de interação com os outros e com o meio ambiente. Trabalho realizado com pesquisa em laboratório e estudos de observação das crianças pequenas no seu processo de se tornarem pessoas e construírem significados.
- c) Um trabalho que prevê evidências fortes de uma “pré-potencialização congênita para *selfhood*¹ e relação, por um lado, e para fé e espírito de outro lado” (Fowler, 1996, p. 25, tradução nossa).

O termo “pré-potencialização congênita” é usado por Fowler (1996) para referir a prontidão para a relacionalidade:

Congênito significa que veio com a criança, geneticamente dado, uma parte do equipamento evolutivo do neonato. Pré-potencialização significa pré-pronto para a relacionalidade, pré-pronto para encontrar um ambiente em processo de construção de significados compartilhados (Fowler, 1996, p. 26, tradução nossa).

O desenvolvimento, nesta perspectiva, não é visto como algo automático ou como algo que é herdado geneticamente. Fowler se refere a uma prontidão que depende do meio ambiente para ativar, para encontrar uma mútua estimulação e receptividade ativa. Assim, *ele* entende que as sementes ou os padrões para conhecer os outros, o *self* e o mundo constituem um equipamento-padrão para todos os bebês humanos:

¹ *Selfhood* – parece que este termo, utilizado por Fowler, refere-se à expressão “si-mesmidade” ou “ensimesmamento”. No *google tradutor* encontrou-se a tradução “individualidade”. Mas, neste trabalho, optou-se pela forma original apresentada na obra de Fowler.

Nascemos com capacidades prontas para serem ativadas e para vincular as nossas emoções ao espírito. Onde essa mutualidade de relações está presente e consistente, o bebê mostra uma forte pré-disposição para formar vínculos, para recrutar o amor e o cuidado dos adultos, para crescer em direção a relacionamentos saudáveis. As crianças vêm (nascem) com o potencial para crescer na construção de um sentido de fé e significado coerente e que sustenta a vida (Fowler, 1996, p. 26, tradução nossa).

Stern (1992), na introdução de sua obra, apresenta as suas motivações para o estudo do desenvolvimento infantil, apontando que em seu trabalho psicanalítico encontrou contradições que o intrigavam muito. “Os primeiros meses e anos de vida ocupavam um lugar firme e proeminente nas teorias, mas desempenhavam um papel especulativo e obscuro ao lidarmos com uma pessoa real” (Stern, 1992, p. x). Quando ele começa a sua pesquisa em desenvolvimento infantil, procura desenvolver uma abordagem experimental e clínica, tentando resolver a contradição entre a teoria e a realidade.

Parece que sua motivação especial encontra-se em seu passado. Quando tinha sete anos de idade, observou a relação de um adulto com um bebê com cerca de um ou dois anos. E assim relata:

Naquele momento, me parecia tão óbvio que o bebê estava lá por inteiro, mas o adulto não parecia entendê-lo de jeito nenhum. Ocorreu-me que eu estava em uma idade central. Eu sabia a linguagem do bebê, mas também sabia a linguagem do adulto. Eu ainda era “bilíngue” e me perguntei se aquela habilidade se perderia quando eu ficaria mais velho (Stern, 1992, p. x).

Outro fator que merece destaque em sua trajetória de vida é que, quando bebê, ele passou um tempo considerável no hospital, reconhecendo que lá se tornou um observador e um leitor não verbal. No seu tempo de residência, em contato com os etologistas, conhece uma abordagem científica sobre o estudo da linguagem não verbal no período da vida do bebê. Nesta época, Stern reconheceu o complemento para a análise do autorrelato verbal apresentado pelas psicologias dinâmicas.

Stern tenta resolver a contradição entre teoria e realidade, realizando seus estudos e pesquisas empíricas, bem como em contato com vários outros pesquisadores, com a teoria psicanalítica e com a psicologia do desenvolvimento. Para Stern, as teorias do desenvolvimento psicanalítico

supõem que o desenvolvimento progride de um estágio para o seguinte e que cada estágio é não apenas uma fase específica para o desenvolvimento do ego ou do id, mas também específica para certas questões protoclínicas. Com efeito, as fases do desenvolvimento dizem respeito ao lidar inicial do bebê com um tipo de questão clínica que pode ser visto na forma patológica em etapas posteriores da vida (Stern, 1992, p. 15).

Em contraste, a esta premissa das teorias psicanalíticas, Stern apresenta uma nova abordagem, na qual os “diferentes sentidos do eu visam descrever o desenvolvimento normal e não explicar a ontogenia das formas patogênicas” (Stern, 1992, p. 15-16).

A sua abordagem de Stern conta com as contribuições psicanalíticas e da psicologia do desenvolvimento, o que o ajudou na compreensão de como as crianças experimentam as mudanças em estado de tensão, em estados afetivos e do papel das percepções neste processo. A teoria de Stern está centrada no senso do eu como princípio organizador primário, tendo como ponto de partida a experiência subjetiva e social do bebê, o que diverge das teorias psicanalíticas que possuem como central a força libidinal e o desenvolvimento do ego, a partir dos quais derivam as experiências subjetivas. Dessa maneira, entende-se que o ponto de divergência está no núcleo, no qual a experiência subjetiva irá se desenvolver. A pergunta central e resumida de Stern é: “que tipo de mundo ou de mundos interpessoais o bebê cria?” (Stern, 1992, p. 1). A sua teoria está pautada na experiência subjetiva do bebê e em sua vida social.

Stern é o autor que apresenta o desenvolvimento dos sentidos do *self*, afirmando que este se desenvolve na matriz do relacionamento, a partir de capacidades diversas que emergem ao longo da infância. Para ele, as representações do *self* se desenvolvem a partir de um *self* primordial, resultando em diferentes sentidos do eu.

A palavra *self*, entre os possíveis significados, expressa o “eu” ou o “si mesmo”, como já citado anteriormente. “O eu e suas fronteiras estão no âmago da especulação filosófica sobre a natureza humana, e o senso do eu e sua contraparte, o senso do outro, são fenômenos universais que influenciam profundamente todas as nossas experiências sociais” (Stern, 1992, p. 3).

O termo “senso” é usado no sentido de uma consciência simples (não autorreflexiva), correspondendo ao nível da experiência direta, não do conceito. Por senso “do eu” entende-se

um padrão invariante de consciência que surge apenas no momento das ações ou processos mentais do bebê. Um padrão invariante de consciência é uma forma de organização. É a experiência subjetiva organizadora do que quer que seja que será mais tarde referido verbalmente como “eu”. Essa experiência subjetiva organizadora é a contraparte pré-verbal, existencial, do eu objetificável, autorreflexivo, verbalizável (Stern, 1992, p. 4).

Assim, Stern entende o senso do eu como “um tipo de organização subjetiva única” (Stern, 1992, p. 3).

O interesse de Stern concentrou-se no estudo de um *senso do eu* essencial para as interações sociais cotidianas:

Esses sentidos do eu incluem o senso agência (sem o qual pode haver paralisia, o senso de não ser possuidor da autoação, a experiência de perda de controle de agentes externos); o senso de coesão física (sem o qual pode haver fragmentação da experiência corporal, despersonalização, experiências fora-do-corpo, desrealização); o senso de continuidade (sem o qual pode haver dissociação temporal, estados de fuga, amnésias, não “continuar sendo”, nos termos de Winnicott); o senso de afetividade (sem o qual pode haver anedonia, estados dissociados); o senso de um eu subjetivo que pode chegar à intersubjetividade com outrem (sem o qual existe a solidão cósmica ou, no outro extremo, a transparência psíquica); senso de criar organização (sem o qual pode haver o caos psíquico); o senso de transmitir significado (sem o qual pode haver a exclusão da cultura, pouca socialização e nenhuma validação do conhecimento pessoal) (Stern, 1992, p. 5).

Um dos pressupostos básicos da obra de Stern é que alguns sentidos do eu existem muito antes da linguagem e da autoconsciência. Para ele, o senso do eu se dá num processo de desenvolvimento, o qual é caracterizado por mudanças qualitativas. Entre os períodos de mudanças rápidas ocorrem períodos de relativa tranquilidade, quando parecem consolidar as novas integrações. Nestas mudanças, o bebê tem a impressão da ocorrência de mudanças significativas em sua experiência subjetiva do eu e do outro. Para Stern, “o bebê parece ter um novo senso de quem ele é e de quem você é, assim como um diferente senso dos tipos de interação que agora podem ocorrer” (Stern, 1992, p. 6).

Stern afirma que durante o desenvolvimento humano emergem sentidos do eu, a partir de capacidades inatas para organizar a experiência:

À medida que emergem os novos comportamentos e capacidades, eles são reorganizados para formarem perspectivas subjetivas organizadoras em relação ao eu e ao outro. O resultado é a emergência, em saltos importantes, de diferentes sentidos do eu (Stern, 1992, p. 20-21).

Os sentidos do eu são apresentados como as perspectivas de organização da experiência subjetiva, constituídos por capacidades inatas fundamentais para a construção do modo de organizar a experiência em cada etapa do desenvolvimento, na interação entre a criança e o seu meio. E em cada sentido do eu ocorre a formação de um novo domínio do relacionar-se. A partir da investigação da experiência subjetiva que o bebê tem da vida social, Stern examina os diferentes sentidos do eu.

Para Stern, a experiência subjetiva se constituiu através do desenvolvimento de quatro sentidos ou sentido do eu: emergente, nuclear, subjetivo e verbal:

Quatro diferentes sentidos do eu serão descritos, cada um definindo um domínio diferente da autoexperiência e do relacionar-se social. Eles são o sentido de um eu emergente, que se forma do nascimento à idade de dois meses; o sentido de um eu nuclear, que se forma entre as idades de dois e seis meses; o sentido de um eu subjetivo, que se forma entre os sete e quinze meses; e o sentido de um eu verbal, que se forma depois disso. Uma vez formado, cada sentido do eu permanece totalmente funcionando e ativo durante toda a vida. Todos continuam a crescer e a coexistir (Stern, 1992, p. 8).

Na perspectiva desenvolvimentista de Stern, o bebê experiencia, até cerca de quinze meses, os quatro diferentes sentidos do eu, os quais apresentam um período de surgimento, mas depois eles permanecem durante todo o curso da vida. Embora exista uma sequência cronológica para a emergência dos sentidos do eu, estes não são vistos como fases sucessivas, mas sim como modos simultâneos de experimentar a realidade. Cada sentido do eu possui um domínio diferente de experiência e interação social, permanecendo ativo e funcional ao longo da vida, bem como possibilitando experiências contínuas em cada domínio. Não há um ultrapassamento ou superação de estágios, como na teoria piagetiana, mas há modos de experimentar a realidade, sem a delimitação da hierarquia de estágios. Até os quinze meses, o bebê experiencia os quatro sentidos do eu:

Todos os domínios do relacionar-se permanecem ativos durante o desenvolvimento. O bebê não supera nenhum deles; nenhum deles se atrofia, nenhum deles se torna obsoleto como desenvolvimento ou é deixado para trás. E, uma vez que todos os domínios estão disponíveis, irá

necessariamente reivindicar a preponderância durante qualquer período particular de idade. Nenhum deles tem um *status* privilegiado todo o tempo. Uma vez que existe uma sucessão temporal de emergência de cada domínio durante o desenvolvimento – primeiro emergente, depois nuclear, depois subjetivo, depois verbal –, inevitavelmente haverá períodos em que um ou dois dos domínios predominará à revelia. De fato, cada sucessiva perspectiva subjetiva organizadora requer a precedente como formas distintas de experienciar a vida social e o eu. Nenhum deles está perdido para a experiência adulta. Eles simplesmente tornam-se mais elaborados. É por essa razão que foi escolhido a expressão “domínio do relacionar-se”, em vez de “fases” ou “estágios” (Stern, 1992, p. 25).

O desenvolvimento não está, aqui, ligado a uma passagem de um estágio a outro, mas apresenta-se como mudanças que acontecem durante toda a vida. A emergência de um novo senso do eu não exclui o anterior, mas é parte integrante da formação do novo senso e pode aparecer em qualquer momento da vida. O inovador dessa teoria parece estar conectado a esta dinâmica contínua de mudanças na formação do *self*, desde os primeiros meses de vida, permanecendo presente e ativa na vida adulta.

Figura 3:
Domínio do relacionar-se
(Stern, 1992, p. 27)

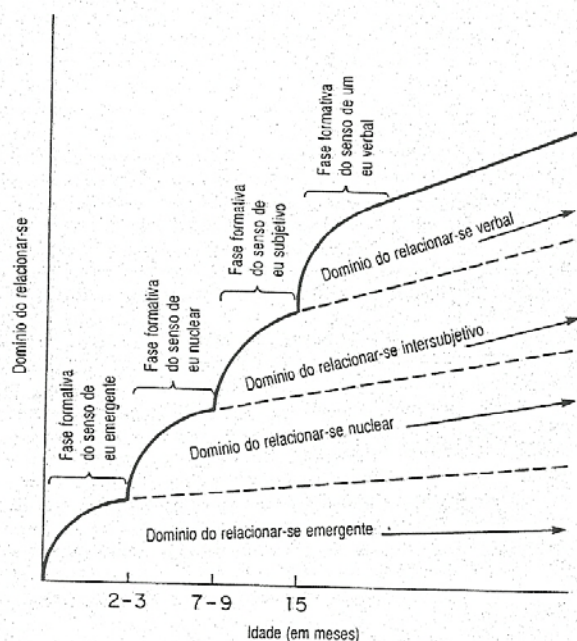


Figura 2.3

O pensamento de Stern, na figura 3, expressa que nos primeiros quinze meses o bebê experiencia os quatro domínios do relacionar-se e que em cada senso do eu há uma

fase formativa, como um período suscetível. A descrição do autor aponta para a sensibilidade do período de formação de muitos processos psicológicos, no sentido de que um evento ocorrido no curso inicial da vida terá um impacto maior do que aquele que ocorreu mais tarde. Assim, diferentes formas da mesma questão do curso de vida se desenvolvem em sucessão e, “durante cada fase formativa do relacionar-se, a arena da ação interpessoal em que as questões se completam irá mudar conforme o eu e o outro forem sentidos como diferentes” (Stern, 1992, p. 26-27).

A cada novo domínio do relacionar-se, o bebê apresenta certas características do senso do eu correspondente, bem como características do senso do eu anterior. Estas características são cumulativas e não sequenciais.

A figura acima apresenta os quatro domínios do relacionar-se e as características de cada senso do eu. No período do senso do eu emergente, o bebê desenvolve as capacidades sociais direcionadas para o objetivo de assegurar as suas interações sociais – “Essas interações produzem afetos, percepções, eventos sensório-motores, lembranças e outras cognições” (Stern, 1992, p. 22). No período do senso do eu nuclear, o bebê percebe que ele e a mãe são diferentes e possuem experiências diferentes – “E quando esta perspectiva se forma, o mundo social subjetivo é alterado e a experiência interpessoal opera em um domínio diferente” (Stern, 1992, p. 21).

No período do senso do eu intersubjetivo, o bebê percebe que tem sentimentos, motivos, intenções diferentes ou semelhantes aos das outras pessoas – inclui as capacidades

de compartilhar um foco de atenção, de atribuir aos outros intenções e motivos e de apreendê-los corretamente, e de atribuir aos outros a existência de estados de sentimento e perceber se eles são ou não congruentes com o estado de sentimento da própria pessoa (Stern, 1992, p. 21-22).

No período do senso do eu verbal, o bebê percebe que tem certo conhecimento e experiência do mundo pessoal e que este conhecimento pode ser expresso em palavras – “o bebê é capaz de criar significados compartilháveis em relação ao eu e ao mundo” (Stern, 1992, p. 22).

Segundo Stern, a cada novo domínio do relacionar-se, o bebê apresenta características próprias e características do senso do eu anterior, portanto, entende-se que estas características são cumulativas e não sequenciais.

De acordo com as mudanças causadas em cada novo senso do eu, ocorrem as modificações na percepção social do bebê. Eis algumas das características da vida social subjetiva do bebê, apresentadas resumidamente por Stern:

O bebê está dotado de capacidades observáveis que amadurecem. Quando elas se tornam disponíveis, são organizadas e transformadas, em saltos mentais importantes, em perspectivas subjetivas organizadoras em relação ao senso do eu e do outro. Cada novo senso do eu define um novo domínio do relacionar-se. Embora esses domínios do relacionar-se resultem em mudanças qualitativas na experiência social, elas não são fases; ao contrário, são formas de experiência social que permanecem intactas por toda a vida. A experiência social subjetiva resulta da soma e integração da experiência em todos os domínios (Stern, 1992, p. 27-28).

A contribuição teórica de Stern é importante para os estudos da psicologia do desenvolvimento infantil, mas parece que há certo desconhecimento da sua teoria no Brasil. Parece que a ênfase dos estudos da psicologia infantil está mais voltada aos estudos patológicos da infância e em escala menor ao processo de desenvolvimento saudável do “eu” da criança nos primeiros anos de vida. Esta teoria pode, também, ser relacionada com a proposta teórica de Winnicott sobre o processo de amadurecimento humano e as condições favoráveis para tal, bem como com a teoria de Fowler sobre o processo da evolução psicorreligiosa do ser humano.

Para Stern, o *self* e o outro são diferenciados desde o nascimento. Hermans e Kempen, no livro *The dialogal Self*, apresentam a seguinte afirmação:

Self com o outro: Nas pesquisas de desenvolvimento infantil Stern propõe que o *self* e o outro são afetiva, perceptível e cognitivamente diferenciados desde o nascimento [...]. Stern afirma que a criança é um “ávido aprendiz” desde o nascimento. Mesmo a criança mais novinha tem competência e é preparada para perceber o mundo de modo altamente estruturado, mentalmente ativo para construir uma série de conceitos nos quais o esquema visual e o reconhecimento da face da mãe são os mais importantes. Em outras palavras, mãe e criança são entidades separadas que estão em interação desde o nascimento (Hermans; Kempen, 1993, p. 64-65, tradução nossa).

O criativo em Stern é que ele percebeu que há um diálogo entre mãe e bebê desde os primeiros momentos de vida (*self* corporal), o que pode favorecer o desenvolvimento do pensamento sobre a formação de um *self* dialógico, na díade mãe-bebê. A visão subjetiva da vida do bebê refere-se ao senso do eu e ao senso do outro, o que implica um relacionar-se do eu com o outro. A experiência de “sentir com o outro”,

a experiência de “estar-com-alguém” é uma experiência criativa, interativa, dialógica, potencializadora, e não é fruto de uma simbiose, mas fruto de uma sintonia afetiva e de uma atenção compartilhada. Vivências, que na travessia da vida, geram o compartilhamento de significados e experiências, as quais constroem os vínculos para uma comunhão intersubjetiva, o que na linguagem de Stern é um “um estado de partilha” e um “sentimento de pertinência psicológica”. Estas expressões serão aprofundadas nos itens a seguir, sobre os sentidos do eu emergente, nuclear, subjetivo e verbal.

Segundo Fowler (1996) cada um destes sentidos do eu, descritos por Stern, tem o seu próprio fio futuro de integridade que se inter-relacionará com os outros. Stern, no trabalho com pacientes adultos em psiquiatria,

ouve cuidadosamente não somente as expressões do *self* verbal, mas também seus silêncios e os temas que indicariam onde o reparo é necessário no nível do *self* corporal, do *self* intersubjetivo ou nuclear, nenhum dos quais está inicialmente disponível para o *self* verbal (Fowler, 1996, p. 28, tradução nossa).

Cada *self* ou sentido do eu, de acordo com Fowler, tem seu próprio futuro e cada um continua sendo uma parte importante do saber, do *selfhood*, do relacionar-se e da fé do adulto. Fowler convida o leitor para um olhar cuidadoso dos diferentes sentidos do eu, para que se possa entender o crescimento infantil em receptividade espiritual e na fé.

3.1.1. *Self* emergente ou o sentido do eu emergente

Fowler (1996), a partir do pensamento de Stern, relaciona o sentido do *self* emergente como o tronco delgado de uma árvore que continuará a crescer, no qual a criança começa a construir um mundo diferente do *self* e experimenta que as outras pessoas são diferentes de si. A criança começa a relacionar com as outras pessoas e objetos, desenvolvendo a capacidade de criar uma “outridade”,² desde os primeiros dois meses de vida.

As abordagens de Stern, Piaget e Erikson são reconhecidas por Fowler como diferentes no modo como estas retratam a criança. Piaget e Erikson apresentam as crianças como uma espécie de entidade indiferenciada do ambiente; como imersas no

² *Outridade* – não foi encontrada uma tradução precisa para este termo, portanto será utilizada, neste trabalho, a forma original da obra de Fowler.

relacionamento com a mãe, o pai, os cuidadores e os objetos do mundo, não havendo separação destes com o *self*. Para Fowler, Stern apresenta uma abordagem diferente do que é o pensamento que prevalece há muito tempo, sustentando, este, que o bebê tem um sentido primal de separação e “outridade” das pessoas ou objetos que não são o *self*.

Eis alguns aspectos levantados a partir da descrição de Fowler sobre o *self* emergente proposto por Stern:

- Reconhecimento da expressão facial – diferenciação de rostos sorridentes e não sorridentes. O bebê fica perturbado com rosto não sorridente. Isto evidencia a conservação na memória de expressões sorridentes.
- Preferência inata pelas configurações visuais totais.
- Avaliação do mundo social em termos de sua conformidade ou discrepância dos padrões prévios da experiência.
- Construção de sentido do que é habitual e dependente do ambiente, bem como o desenvolvimento da capacidade de perceber o que surpreende ou contraria as expectativas pessoais.
- Preferência pelas formas humanas e não pelas formas não humanas.
- Preferência pelos rostos vivos e não por formas geométricas.
- Preferência inata pelas formas das faces.
- Responsividade à animação dos rostos, mais do que aos traços faciais específicos.
- Discriminação do odor do leite da mãe e do leite de outras mães.
- Discriminação pelo timbre de voz da mãe e das outras mães. Predisposição inata para escolher a *sua* mãe e não as outras mães.
- Ansiedade diminuída na presença de um timbre de voz parecido com o da mãe.
- Formação de padrões rudimentares de vínculos, o que influencia na preferência inata por rostos humanos e por certos rostos em particular.
- Saber modal cruzado ou percepção amodal – unidade perceptual de diferentes sentidos. Percepção da discrepância entre a fala e o movimento dos lábios. Os bebês percebem esta falta de sincronicidade e acham a impressão que isto causa muito perturbadora (tradução das “percepções obtidas de um sentido em correlação com as percepções ampliadas através de um outro sentido” [Fowler,

1996, p. 30]). Por exemplo, com relação à percepção da discrepância entre a fala e o movimento dos lábios, os bebês percebem a falta de sincronicidade e sentem como perturbadora esta situação.

Esses aspectos não são aprofundados por Fowler, mas são relacionados por ele com a gênese da imaginação – integração criativa dos elementos desconexos da experiência sensorial:

Se fé envolve a composição de um mundo coerente e significativo e um sentido de relacionamento com o transcendente, então a imaginação é uma parte importante e fundamental da fé e do relacionamento espiritual. Neste período bem inicial da infância, vemos manifestações rudimentares de imaginação – a capacidade de integrar a entrada sensorial de uma modalidade com outra, de modo a formar um entendimento que nos é dado pela percepção (Fowler, 1996, p. 30, tradução nossa).

Considerando-se esta breve descrição de Fowler sobre o *self* emergente, serão abordados a seguir outros aspectos apresentados por Stern.

A partir da leitura de Stern, pode-se entender que a noção do senso do eu emergente, do nascimento aos dois meses de idade, é a forma primeira e original de inserção do eu no mundo social, uma forma ainda muito rudimentar de experimentar a si mesmo, os outros e a realidade à sua volta. Este senso do eu emergente é anterior à experiência de unidade corporal, a qual é parte da formação do eu nuclear:

Para que o bebê tenha algum senso do eu formado, deve haver basicamente alguma organização que seja sentida como um ponto de referência. A primeira organização desse tipo refere-se ao corpo: sua coerência, ações, estados internos de sentimento e a memória disso tudo (Stern, 1992, p. 41).

O senso do eu, do nascimento aos dois meses de idade, está emergente, pois o bebê vivencia um processo ou em experiência da organização do vir a ser. O vir a ser, de acordo com esta teoria, possibilita pensar na constituição de um ser humano subjetivo. Nesta emergência da organização, o bebê está aprendendo a relacionar diversas experiências, onde a tarefa principal é a interação social que produz afetos, percepções, lembranças. Estas experiências encontram-se em processo de formação e referem-se à aprendizagem das relações entre as experiências sensoriais do bebê:

Eu estou sugerindo que o bebê pode experienciar o processo de organização emergente assim como o resultado, e é esta experiência de organização emergente que eu chamo de senso emergente do eu [...]. A emergência da organização não é nada mais do que uma forma de aprendizagem. E estas aprendizagens são eventos poderosos na vida de um bebê (Stern, 1992, p. 40).

Stern focaliza a sua atenção sobre o processo em formação, embora reconheça que a experiência de formar uma organização envolve tanto o processo motivacional quanto o produto. Assim, pode-se compreender a ideia de processo como uma experiência subjetiva de organização se formando e os produtos como os resultados do processo organizador.

Neste processo de organização das experiências iniciais existe uma disposição do eu para a interação, desenvolvendo uma capacidade de discriminação e intencionalidade, o que possibilita ao bebê responder aos estímulos do ambiente. Este relacionamento do bebê com os estímulos do ambiente acontece através das suas preferências, as quais estão ligadas às sensações que ele escolhe e como ele forma as suas percepções. Segundo Stern esta é uma “fase da vida pré-social, pré-cognitiva e pré-organizada” (Stern, 1992, p. 33).

Para Stern, o mundo subjetivo emergente é fundamental na constituição da subjetividade humana, operando como uma matriz experiencial a partir da qual os pensamentos, as formas percebidas, os atos identificáveis e os sentimentos verbalizados irão surgir mais tarde. O mundo subjetivo emergente é considerado o reservatório básico para todas as experiências criativas:

Toda aprendizagem e todos os atos criativos começam no domínio do relacionar-se emergente [...]. Esse domínio da experiência permanece ativo durante todo o período formativo de cada um dos subsequentes domínios do senso do eu. Os últimos sentidos do eu a emergir são produtos do processo organizador. Eles são perspectivas verdadeiras, abrangentes em relação ao eu – em relação ao eu físico, racional, em relação ao eu subjetivo, em relação ao eu verbal. O processo de formar cada uma dessas perspectivas, o ato criativo referente à natureza de eu e dos outros, é o processo que dá origem ao senso de um eu emergente, que será experienciado no processo de formar cada um dos outros sentidos do eu (Stern, 1992, p. 58).

Segundo Stern, desde o nascimento já existe uma experiência de si, embora elementar, e não há uma confusão ou “fusão” entre si e o outro:

Os bebês começam a experienciar o senso de um eu emergente desde o nascimento. Eles estão predispostos a terem consciência dos processos auto-organizadores. Eles jamais experienciam um período de total indiferenciação eu/outro. Não há confusão entre eu e o outro no começo ou em qualquer ponto durante o período do bebê. Eles também estão predispostos a serem seletivamente responsivos a eventos sociais externos e jamais experienciam uma fase tipo autista (Stern, 1992, p. 7).

A noção de indiferenciação entre si e o outro, presente nas concepções clássicas de desenvolvimento e concepções psicanalíticas, é desconstruída por Stern, o qual propõe que o bebê seja olhado com outros olhos.

Um senso do eu independente do outro possibilita refletir sobre a capacidade de experimentar um estado de estar presente com o seu eu e de “sentir” com o outro. De acordo com Stern, as mudanças na “presença” e no “sentir” social do bebê são atribuídas à aquisição de novos sentidos do eu, premissas estas que são primordiais na sua teoria. “O senso do eu serve como a perspectiva subjetiva primária que organiza a experiência social” (Stern, 1992, p. 7).

Para a formação do senso do eu e do outro emergentes, Stern apresenta alguns processos inatos primordiais, os quais envolvem a tarefa de integrar e conectar as experiências, tendo em vista que os bebês até os dois meses não são capazes de possuir um conceito integrador de si mesmo, vivenciando as experiências separadamente.

Os processos envolvidos na formação do senso do eu e do outro emergentes são: percepção amodal, percepção fisionômica e os afetos de vitalidade. Eis uma breve conceituação:

- *Percepção amodal* é a capacidade geral inata de “tomar a informação recebida em uma modalidade sensorial e traduzi-la em outra modalidade sensorial” (Stern, 1992, p. 45).

Nos primeiros meses, o bebê está predisposto para uma transferência modal cruzada de *informação*, o que lhe permite reconhecer uma correspondência através do tato e da visão. Esta transferência é realizada pela predisposição inata do sistema perceptual. Para exemplificar, Stern cita a experiência que o bebê tem do seio da mãe. O seio visto e o seio sugado pelo bebê tornam-se relacionados, não precisando de experiências repetidas para formar as partes de um eu e de um

outro emergentes. Assim, eles estão predispostos para a formação de certas integrações.

A percepção amodal estende-se às formas, intensidade, ritmo e afetos. O fundamental é que a percepção está relacionada às forças e intensidades do que é percebido, e não aos objetos nomeados, como visão, sons e toques.

- *Percepção fisionômica* – uma forma diferente de percepção amodal no bebê refere-se à capacidade de evocar sensações para além da expressão facial ou da experiência com o rosto humano e está ligada ao campo dos afetos. Segundo Stern, o sentir a percepção é provável que seja um componente de cada ato da percepção, mas ainda não há evidência empírica e o que existe é apenas especulação a respeito de sua existência.
- *Afetos de vitalidade* estão relacionados à capacidade de produzir sintonia afetiva e são fundamentais para o estabelecimento de vínculos.

Stern define os afetos de vitalidade como sentimentos que pertencem ao domínio das experiências afetivas. “Eles serão chamados de afetos de vitalidade, para distingui-los dos afetos categóricos tradicionais ou darwinianos de raiva, alegria, tristeza e assim por diante” (p. 48). Sendo que os afetos de vitalidade ocorrem tanto na presença como na ausência dos afetos categóricos. A compreensão dos afetos de vitalidade está na qualidade e intensidade dos sentimentos experimentados em decorrência do encontro entre as pessoas, o que se pode referir ao fato de que o bebê já discrimina entre o que é animado e o que é inanimado. Portanto, são formas de afeto que apresentam qualidades da experiência, bem como são alterações dinâmicas no senso do eu e do outro. Esta experiência é dinâmica, sendo característica de movimento muito importante nos afetos de vitalidade.

Esta dinamicidade das qualidades de sensação das experiências é expressa em

termos dinâmicos, cinéticos, tais como “surgindo”, “desaparecendo”, “passando rapidamente”, “crescendo”, “decrecendo”, “explodindo”, “prolongado” e assim por diante [...]. São essas sensações que serão eliciadas por mudanças nos estados motivacionais, apetites e tensões (Stern, 1992, p. 47).

Stern compara os afetos de vitalidade a um show de marionetes, pois estas possuem pouca ou nenhuma capacidade de expressar categorias de afeto através de

sinais faciais. Sendo assim, os diversos afetos de vitalidade são inferidos pela maneira como elas se movimentam. Outro exemplo pode ser notado pela maneira como o ato de um progenitor expressa afeto de vitalidade, pela maneira como ele realiza o ato:

Ao tentar acalmar o bebê, o progenitor pode dizer “calma, calma”, dando maior ênfase à primeira parte da palavra e arrastando o seu final. Alternativamente, o progenitor poderia acariciar silenciosamente as costas ou a cabeça do bebê, com uma carícia análoga à sequência “calma, calma”, aplicando maior pressão no início da carícia e tornando-a mais leve e demorada no final (Stern, 1992, p. 51).

As duas formas resultam para o bebê em uma única forma de afetos de vitalidade, pois ele não faz uma distinção entre a mãe que fala e a mãe que acaricia. O bebê nas atividades tranquilizadoras reconhece uma “mãe afetiva de vitalidade tranquilizadora” (Stern, 1992, p. 51).

Assim, pode ser resumido o seguinte: “O mundo social experienciado pelo bebê é primariamente um mundo de afetos de vitalidade antes de ser um mundo de atos formais” (Stern, 1992, p. 50).

Por volta dos dois meses de vida, acontece uma revolução qualitativa no modo de o bebê relacionar-se consigo, com o outro e com o mundo à sua volta. Para Stern, este é o período que surge o eu emergente. Os bebês começam a fazer um contato olho no olho, começam a sorrir mais frequente e responsivamente, começam a vocalizar; acontece muito mais do que aquilo que é refletido pelos comportamentos sociais manifestos. A aprendizagem se torna mais rápida e inclusiva; mudam os modos de prestar atenção no mundo em termos dos padrões alterados de exploração visual; os padrões motores amadurecem; a inteligência sensório-motora atinge um nível mais alto; o meio hormonal diurno se estabiliza, juntamente com os ciclos do sono; quase tudo muda.

A relação inicial estabelecida por Fowler com a teoria de Stern sobre o senso do eu emergente e o nascimento da imaginação parece ser limitante, pois se percebem outras características importantes apontadas por Stern, neste processo de organização do senso do eu e não relacionadas por Fowler. O nascimento da imaginação faz parte deste processo criativo de emergência do eu, o que não foi aprofundado pelo autor da teoria da fé na sua obra posterior sobre as mudanças na dinâmica da fé.

3.1.2. *Self* nuclear (corporal): dos dois aos sete meses

Fowler (1996) procura estabelecer uma relação do *self* nuclear (corporal) com o nascimento da ritualização, como contribuição para o estudo da fé e espiritualidade, o que constitui para ele o início da participação corporal na construção social de significados.

Para tal, descreve algumas das características apontadas por Stern, como: o *bebê* experimenta entre o segundo e o oitavo mês as habilidades de mover e controlar o seu corpo; começa a adquirir um sentido de *self* distinto do *self* dos outros; não possui o *self* como objeto de reflexão, não tem ainda uma consciência reflexiva do *self*; possui uma experiência separada dos outros; começa a experimentar que é um corpo integrado, capaz de controlar os seus próprios atos; começa a se sentir proprietário dos próprios sentimentos e perceber a continuidade de seu *self* na relação com os outros.

O *self* nuclear (corporal) envolve a primeira experiência de relacionamento com os outros. Fowler descreve, a partir de Stern, de uma maneira objetiva e resumida, que dos dois aos seis meses, a experiência do *bebê*, exceto quando está dormindo, é uma experiência quase exclusivamente social; a ausência de mobilidade ou de mover-se por si próprio talvez proporcione um significado especial à presença social dos outros; parece que o *bebê* prefere também vozes de tom mais grave e de maior proximidade de comunicação; estas preferências ajudam o *bebê* a convidar os pais a participarem no balbuciar e na expressão de rosto do *bebê*, conjuntamente com os carinhos físicos e gestos de aninhamento.

Em seguida, ele comenta que os inícios da ritualização podem ser relacionados com o surgimento do *self* nuclear, quando o *bebê* converte as interações sociais em padrões generalizados de familiaridade e expectativa. O *bebê* espera que as atividades sejam repetidas, aprendendo como participar das mesmas. A brincadeira do esconde-esconde causa um grande excitação, tornando-se um modo de expansão do jogo em extensões inovadoras de seu padrão básico. Existem muitos modos pelos quais este tipo de interação ritual pode ser modificado. O *bebê* está construindo representações de interações sociais generalizadas (RIGs) através da ação repetida experimentada com seus pais e com outras pessoas, com as quais interage regularmente.

Estas construções das RIGs, de acordo com Fowler, podem ser chamadas de “modelos de trabalho” das figuras parentais e de outros significantes para as construções das representações de interações sociais, conferindo a elas um aspecto de dinamicidade. Estas continuam a evoluir, bem como mudam à medida que o bebê tem novas experiências e iniciativas em relação aos pais.

Estas construções de “modelos de trabalho” de outros resultam na formação do que Stern chama de “companheiro evocado”:

O companheiro evocado refere-se ao sentido do *self* com outros da criança, mesmo quando os outros estão ausentes. A criança sente o sentido tranquilizador da presença do outro, o outro tranquilizador com o *self*, mesmo quando a criança está só. O “companheiro evocado” traz um sentido de presença invisível de um *self*-outro que a pode fazer sentir-se confortavelmente afirmada em seu *self* total (Fowler, 1996, p. 33, tradução nossa).

Estes relacionamentos estão baseados em episódios especiais ou rituais interacionais generalizados. O relacionamento com o *self* outro ainda não é um objeto transicional, pois necessitaria de uma atividade simbólica e consciente. O sentido de uma presença tranquilizadora do “companheiro evocado” torna possível a construção de um vínculo espiritual e do sentido de uma realidade divina:

Ken Brockenbrough, um psicólogo infantil, sugeriu que este que chamamos o numinoso, o sentido da presença de uma realidade divina, transcendente e tranquilizadora, tem a sua origem na experiência do companheiro evocado (Fowler, 1996, p. 33, tradução nossa).

Para Fowler, este pressuposto pode ser reconhecido também na teoria eriksoniana, ao apontar que, durante a alimentação e os cuidados básicos, a face e o olhar do bebê encontram-se refletidos nos olhos e no rosto animado da mãe, pai ou substitutos. Esta presença, através de uma lembrança confirmadora, poderá ser evocada contra a ansiedade, nos momentos em que o bebê se encontra sozinho.

A relação estabelecida por Fowler sobre a formação da ritualização e a formação do senso do eu nuclear, proposto por Stern, é muito interessante e possibilita prosseguir tentando construir uma compreensão da dimensão religiosa do *self*, a partir das RIGs e da presença do “companheiro evocado”.

Este diálogo entre Fowler e Stern é provocador para uma tentativa de formular uma síntese temática tendo por matriz a rede de relações estabelecidas entre o bebê e os

adultos, para o nascimento da relação com o transcendente, o numinoso, conforme citado anteriormente. Portanto, o senso de estar com o outro é fundamental neste processo de aprendizagem humana e universal.

Retornando às Representações de Interações Generalizadas (RIGs), Stern afirma que “os episódios vividos intensamente se tornam específicos para a memória, e, com a repetição, eles se tornam generalizados” (Stern, 1992, p. 97). As RIGs são estruturas flexíveis; formadas automaticamente na experiência de estar com o outro; constituindo uma unidade básica para a representação do eu nuclear; resultando da impressão direta de múltiplas realidades conforme experienciadas e integrando em um todo os vários atributos de ação, percepção e afeto do eu nuclear:

Quando um bebê tem certo sentimento, este sentimento traz à mente a RIG da qual o sentimento é um atributo. Os atributos são assim indícios evocadores para reativar a experiência vivida. E cada vez que uma RIG é ativada, carrega um pouco do impacto da experiência originalmente vivida, na forma de uma memória ativa (Stern, 1992, p. 98).

A RIG é constituída de uma memória ativada, o que Stern chama de “companheiro evocado”, descrevendo-o como “uma experiência de estar com, ou na presença de, um outro autorregulador” (Stern, 1992, p. 98).

Esta experiência vivida é de natureza afetiva de estar com outros, na qual o “companheiro evocado” se aproxima mais da vivacidade da experiência subjetiva: “Sempre que uma RIG de estar com alguém (que mudou a autoexperiência) é ativada, o bebê encontra o companheiro evocado” (Stern, 1992, p. 98). Os companheiros evocados,

primeiro, são memórias prototípicas que não se restringem a uma experiência passada. Ao contrário, eles representam a história passada acumulada de um tipo de interação com outrem. Segundo, eles possuem uma função orientadora no sentido do passado, criando expectativas no presente e futuro (Stern, 1992, p. 102).

O senso do eu nuclear é um senso experiencial de eventos, onde as interações afetivas e cognitivas ocorrem durante a rotina do bebê e de acordo com as variações comportamentais dos pais. Essas interações são os eventos cotidianos que possibilitam ao bebê identificar o que está relacionado a um eu nuclear e ao outro nuclear:

Também deve ser lembrado que durante esse período, quando as interações sociais face a face são uma das principais formas de encontro interpessoal, os maiores picos e vales emocionais da vida social ocorrem agora durante esses encontros e não durante atividades como a alimentação, quando a regulação fisiológica é mais importante. Essas questões sociais se referem tanto à experiência cognitiva quanto à experiência afetiva do bebê (Stern, 1992, p. 66).

De maneira sintética, Fowler apresentou os quatro aspectos básicos do sentido do *self* nuclear (corporal), os quais serão citados e fundamentados.

De acordo com Stern, o *self* nuclear se constitui a partir de quatro tipos de autoexperiências que vão se organizando progressivamente: autoagência, autocoerência, autoafetividade, auto-história. Estas autoexperiências referem-se à capacidade que o bebê possui para o relacionar-se interpessoal com uma perspectiva organizadora que o faz sentir como “corpos distintos e separados, com controle sobre as suas ações, posse de sua própria afetividade, um senso de continuidade e um senso das outras pessoas como interatuantes distintos e separados” (Stern, 1992, p. 61).

3.1.2.1. Autoagência

Pode ser vista como uma experiência do *self* atividade,

no sentido de autoria das próprias ações e não autoria das ações de outros: ter volição, ter controle sobre a ação autogerada (seu braço se move quando quer movê-lo) e esperar consequências das próprias ações (quando você fecha seus olhos, fica escuro) (Stern, 1992, p. 62).

A autoagência é uma forma de autorregulação, *não consciente*, produzida pelos dispositivos internos do bebê, relacionada com as funções fisiológicas e caracterizadas por “uma ação do eu determinada pela vontade (levar o polegar à própria boca) [...], por uma ação do outro determinada pela vontade do outro (a mãe levando a chupeta à boca do bebê)” (Stern, 1992, p. 70) e por um aspecto que se refere à consequência da ação, por exemplo, “quando seus olhos se fecham, o mundo fica escuro” (Stern, 1992, p. 71).

Por exemplo, o bebê pode alcançar e bater chocalho e pode repetir esta atividade de modo significativo. Ao realizar esta atividade, ele experimenta um controle do próprio corpo.

3.1.2.2. Autocoerência

Pode ser vista como uma experiência do *self* integridade. “Ter um senso de ser um todo não fragmentado, físico, com fronteiras e um ponto de ação integrada, tanto ao mover-se (comportar-se) quanto ao ficar imóvel” (Stern, 1992, p. 62). A autocoerência está relacionada a uma atividade consciente, de unidade corporal e de não ser fragmentado. Por exemplo: o bebê, estando quieto ou em movimento, experimenta um sentido de ser um todo integrado. Stern aponta a autocoerência como a capacidade do bebê para uma organização de espaço (local), tempo, movimento, intensidade e forma.

3.1.2.3. Autoafetividade

Pode ser vista como uma experiência de *self*-sentimento: “Experienciar qualidades internas padronizadas de sentimentos (afetos) que são parte de outras experiências de eu” (Stern, 1992, p. 61).

A autoafetividade refere-se às experiências de afeto e emoção que o bebê possui como a alegria, o interesse, a angústia, a surpresa e a raiva. Para cada emoção o bebê reconhece uma constelação de coisas acontecendo, bem como reconhece os padrões de sentimentos e emoções ligados à experiência do *self*:

A mãe, fazendo caretas, a avó, fazendo cócegas, o pai, atirando o bebê ao ar, a babá, fazendo sons, e o tio, fazendo a marionete falar, podem todas ser experiência de alegria. O que é comum para todas essas cinco “alegrias” é a constelação de três tipos de *feedback*: do rosto do bebê, do perfil de ativação e da qualidade do sentimento subjetivo. É essa constelação que permanece invariante através dos vários contextos e outros interatuantes. Os afetos pertencem ao eu, não à pessoa que pode eliciá-los (Stern, 1992, p. 79).

Portanto, a afetividade é constitutiva da experiência subjetiva ao longo de toda a existência humana, sendo continuamente cultivada no encontro com o outro, o que favorece a organização da experiência de si em relação com a experiência com o outro. A interação afetiva é fundamental para a formação de um eu nuclear e é nos eventos cotidianos que o bebê experiencia “mudanças afetivas que variam de acordo com os temas e variações comportamentais dos pais” (Stern, 1992, p. 67).

3.1.2.4. Auto-história

Pode ser visão como a experiência do *self* em continuidade do existir. “Ter o senso de duração, de uma continuidade com o próprio passado, de modo que a pessoa

‘continua sendo’ e pode até mesmo mudar, embora permaneça a mesma” (Stern, 1992, p. 62).

Mesmo que as coisas mudem, algo permanece no tempo. Este sentido de continuidade está relacionado com a memória, através da qual o bebê é capaz de integrar as autoexperiências de agência, coerência e afetividade, organizando assim a sua experiência subjetiva em um senso de eu nuclear.

Se não houvesse história, o senso do eu nuclear seria apenas momentâneo, não haveria continuidade da experiência. Por exemplo: o bebê começa a ter uma expectativa de que as coisas irão se repetir, que há uma ordem para que as coisas aconteçam e que há um futuro por vir.

O bebê é capaz de lembrar diferentes tipos de experiência. Desta maneira, pode-se pensar em um eu motor, sensorial e perceptivo, afetivo, tendo a memória como a capacidade necessária para esta organização. O bebê possui uma memória motora, para experiências de agência (como aprender a sentar, chupar o dedo, chutar o móvel e outras atividades de coordenação motora), formando um eu motor; uma memória sensorial e perceptual – memória de reconhecimento – para experiências de coerência (reconhecimento do leite do seio da mãe, reconhecimento do rosto e voz da mãe), formando um eu sensorial e perceptivo; uma memória de afeto, para experiências afetivas (lembranças que ativam uma experiência afetiva, reconhecendo que um objeto que o fez sorrir há uma semana, quando apresentado novamente, provoca a mesma reação).

O núcleo afetivo proporciona a continuidade da experiência, embora muitas mudanças ocorram na história de vida dos seres humanos. Assim, pode-se dizer com Stern que,

de todos os comportamentos humanos, os afetos talvez sejam os que menos mudam durante o período da vida. Os músculos que o bebê de dois meses usa para sorrir ou chorar são exatamente os mesmos que o adulto utiliza (Stern, 1992, p. 81-82).

O afeto permanece ativo, apesar das variações e mudanças na interação: “Em resumo, o bebê possui as capacidades para manter uma história até o momento para seu eu ‘motor’, ‘perceptual’ e ‘afetivo’” (Stern, 1992, p. 82).

Estas quatro autoexperiências são necessárias para a saúde psicológica adulta. A ausência significativa dessas autoexperiências pode ser notada na psicose. O que não será abordado aqui, por não ser o objeto do presente estudo. Enfim,

essas importantes experiências sociais [...] são simplesmente a experiência real de estar com alguém (um outro autorregulador) de modo que autossentimentos são mudados de forma importante [...]. A mudança na autoexperiência pertence exclusivamente ao eu nuclear. O eu nuclear modificado se torna relacionado (mas não fundido) com o outro nuclear. A autoexperiência é na verdade dependente da presença e ação do outro, mas ainda pertence inteiramente ao eu (Stern, 1992, p. 93).

3.1.3. *Self* subjetivo: dos oito aos quinze meses

Fowler (1996) relaciona o *self* subjetivo com o nascimento da alma. O termo “alma” é utilizado por ele para referir ao sentido da alma como o lugar da emoção, da intuição e da receptividade de Deus, tanto quanto dos outros. Fowler reconhece que o surgimento do *self* subjetivo pode ser chamado de “nascimento da alma”, recordando que a palavra grega para “alma” é *psychê*, expressando os estados psíquicos como estados da alma.

A pergunta e os comentários sobre “o que é um *self* subjetivo” é introduzida para contextualizar a sua inovação em apresentar o “nascimento da alma”. Para tal, prossegue fundamentando-se no pensamento de Stern sobre as relações interpessoais; significados compartilhados – atenção, intenção, afetos; intersubjetividade e afinação (sintonia) afetiva. A conceituação de tais aspectos será apresentada a partir da leitura da própria obra de Stern.

Fowler considera que a contribuição mais importante de Stern para o estudo da fé e da individualidade está na descrição de sintonia afetiva, como um reconhecimento e reafirmação pelos pais do estado afetivo da criança. Outro destaque de Fowler é a referência à fé e ao espírito, reconhecida por ele na citação de Stern sobre muitos pensadores da França e Suíça que avançaram na discussão sobre a sintonia afetiva e na abordagem sobre o relacionamento interpessoal:

Eles afirmam que os “significados” da mãe refletem não apenas aquilo que ela observa, mas também suas fantasias em relação a quem o bebê é e vai se tornar. A intersubjetividade, para eles, envolve fundamentalmente a interfantasia. Eles perguntaram como as fantasias do

progenitor vêm a influenciar o comportamento do bebê e basicamente a formar as próprias fantasias do bebê (Stern, 1992, p. 119).

Para Stern (1992), esta reciprocidade da interação é uma forma de significado interpessoal em nível oculto, e a criação de tais significados foi chamada de “interações fantasmáticas”. Muitos teóricos do desenvolvimento infantil falam da importância do relacionamento entre a fantasia materna e o comportamento manifesto.

Fowler faz uma referência à literatura bíblica, para destacar a história das fantasias da mãe e a disposição da mesma para a sintonia afetiva com a criança. “E todos os que ouviam ficavam maravilhados com as palavras dos pastores. Maria, contudo, conversava cuidadosamente todos estes conhecimentos e os meditava em seu coração” (Lucas 2,18-20).

A estrutura triádica, para Fowler, emerge nesta fase de intersubjetividade do *selfhood* (individualidade). Nesta estrutura há três realidades entre os pais e a criança, incluindo as fantasias compartilhadas como uma terceira realidade entre eles, bem como há os significados compartilhados antes do surgimento da linguagem e que se referem aos “terceiros”. Assim, ele finaliza a sua descrição sobre o *self* subjetivo, retornando ao aspecto da presença do “companheiro evocado” para esta história de sintonia afetiva e simbolização das experiências vividas.

Estas premissas propostas por Fowler confirmam a importância de um aprofundamento sobre a constituição de um *self* na fé, a partir do relacionar-se intersubjetivo. Embora Fowler não tenha se detido de maneira aprofundada nos termos conceituais de Stern sobre o *self* subjetivo, nota-se que ele está imerso em uma inovação criativa de sua teoria da fé, abrindo espaço para que outros estudiosos e pesquisadores possam contribuir para um aprofundamento teórico e experimental da referida temática. O importante é que ele percebeu a lacuna da sua teoria da fé sobre as questões afetivas e do relacionar-se intersubjetivo.

De acordo com Stern (1992), o grande avanço no senso do eu ocorre quando o bebê descobre que tanto ele quanto os outros têm mentes e que aquilo está se passando na mente dele pode ser semelhante ao que se passa na mente do outro. O bebê adquire a compreensão de que as experiências subjetivas internas são compartilháveis com outra pessoa.

O conceito de intersubjetividade é discutido pelo autor como um processo de busca da união subjetiva com o outro:

De fato, as experiências subjetivas de união com outrem podem ocorrer somente depois de existir o senso de um eu nuclear e de um outro nuclear. As experiências de união são vistas assim como o resultado bem-sucedido do organizar ativamente a experiência do eu-com-o-outro, e não como o produto de um malogro passivo da capacidade de diferenciar o eu do outro [...]. Esse processo envolve o aprender que a vida a vida subjetiva da pessoa – os conteúdos da mente e as qualidades dos sentimentos da pessoa – pode ser compartilhada com outrem (Stern, 1992, p. 7).

Para a experiência da intersubjetividade, é necessário um conjunto de significados que possam ser compartilhados e os meios de comunicação, tais como gestos, posturas e expressões faciais.

É neste processo de inter-relacionamento que vai se formando o senso do eu subjetivo. O bebê descobre que

o eu e o outro não são apenas entidades nucleares de presença física, ação, afeto e continuidade, mas que eles são também constituídos por estados mentais subjetivos – sentimentos, intenções, emoções – que orientam o comportamento e que estão por trás dos acontecimentos físicos do relacionar-se nuclear (Stern, 1992, p. 21).

As características de um senso de eu subjetivo, para Stern, apoiam-se na capacidade de “compartilhar um foco de atenção, de atribuir aos outros intenções e motivos e de apreendê-los corretamente, e de atribuir aos outros a existência de estados de sentimento e perceber se eles são ou não congruentes com o estado de sentimento da própria pessoa” (Stern, 1992, p. 21-22).

Considerando-se que, embora o relacionar-se intersubjetivo transforme o mundo interpessoal do bebê, o relacionar-se nuclear continua, pois este é o fundamento das relações interpessoais. Nada substitui a organização do eu nuclear, e este coexiste e interage com o eu subjetivo. Também é nesta fase que pode ser atribuída à criança a capacidade para a intimidade psíquica, como a abertura para revelar-se, para “estar com o outro”, para o desejo de conhecer e ser conhecido, no sentido de uma experiência subjetiva mutuamente reveladora.

Stern descreve três experiências de intersubjetividade: compartilhar a atenção conjunta, compartilhar intenções e compartilhar estados afetivos. Estas experiências implicam uma estrutura compartilhada de significados, apresentando-se como uma

espécie de resposta, de iniciativa corporal e psíquica experimentada pelo bebê de modo não reflexivo.

3.1.3.1. Compartilhar o foco da atenção

Esta experiência se dá na relação do bebê com os seus cuidadores, na qual existe uma triangulação entre duas pessoas e um objeto de referência e interesse mútuo:

O gesto de apontar e o ato de seguir a linha de visão de outrem estão entre os primeiros atos manifestos que permitem inferências com relação ao compartilhar a atenção, ou o estabelecimento da atenção conjunta (Stern, 1992, p. 115).

O bebê de nove meses demonstra a capacidade de deixar de olhar para a mão que aponta e olhar na direção que ela indica. O bebê acompanha visualmente a direção apontada pelo dedo da mãe, chegando ao foco da atenção da mãe através do olhar direcionado para o que é apontado por ela. Em seguida, ele alcançando o alvo, olha novamente para a mãe e parece usar o *feedback* de seu rosto para confirmar que chegou ao alvo desejado ou à exatidão de seu próprio olhar. O bebê nessa idade também pode apontar o dedo para algum objeto, alternando o olhar entre o objeto e a mãe, “para ver se ela passou a compartilhar o foco de atenção” (Stern, 1992, p. 116).

Pode-se inferir que, aos nove meses, o bebê tem um senso de que pode ter um foco particular de atenção, assim como a mãe possui um foco de atenção. Estes focos de atenção podem ser semelhantes ou não, mas, se não o forem, eles podem ser alinhados e compartilhados.

Compartilhar atenções poderia ser entendido, então, como uma ação decorrente do direcionamento da atenção do eu para o foco da atenção da outra pessoa, desenvolvendo uma consciência entre o eu e o outro (ou entre o que é do eu e o que é do outro), que, mesmo em suas diferenças, podem compartilhar o mesmo foco de atenção.

3.1.3.2. Compartilhar intenções

De acordo com Stern, o bebê sinaliza, antes da linguagem, através de gestos ou posturas familiares que uma intenção busca ser entendida pelo outro. A origem mais imediata do uso da linguagem inclui “os gestos, as posturas, as ações e as vocalizações não verbais que os bebês apresentam logo antes, e presumivelmente como um precursor, da linguagem” (Stern, 1992, p. 116). Estas formas protolinguísticas foram estudadas por

vários pesquisadores e estes concordam que, começando por volta dos nove meses, o bebê pretende se comunicar. A intenção de comunicar e a intenção de influenciar uma pessoa é diferente. Assim, Stern fundamenta a sua explicação sobre o compartilhar intenções, apresentando uma definição de comunicação intencional, proposta por Bates, em 1979:

A comunicação intencional é um comportamento de sinalização em que o emissor está consciente, *a priori*, do efeito que o sinal terá em seu ouvinte, e ele persiste nesse comportamento até que o efeito seja obtido ou que o fracasso esteja claramente indicado. A evidência comportamental que nos permite inferir a presença de intenções comunicativas inclui (a) alterações no contato visual entre o objetivo e os ouvintes desejados, (b) aumentos, adições e substituição de sinais até que o objetivo tenha sido alcançado e (c) mudanças na forma do sinal para padrões abreviados e/ou exagerados que sejam apropriados apenas para o alcance de um objetivo comunicativo (Stern, 1992, p. 117).

As formas protolinguísticas de solicitação de algo são os exemplos mais simples de comunicação intencional. Por exemplo, o bebê quer algo que está na mão da mãe, como uma bolacha (biscoito); ele estende a mão, tenta tocar na mãe, faz movimentos de agarrar, olha de um lado para o outro entre a mão e o rosto da mãe e diz em tom imperativo “Eh! Eh!” Através da expressão recíproca, como a troca de olhares e o direcionamento do olhar para o objeto desejado, entre mãe e bebê se estabelece um fluxo de relações, tornando possível a compreensão da intenção do bebê. A intenção torna-se uma experiência compartilhada, pois os atos dirigidos para a mãe ou para outra pessoa significam que o bebê atribui um estado mental interno àquela pessoa e espera que sua intenção seja compreendida, bem como atendida.

3.1.3.3. Compartilhar afetos

O bebê de doze meses, diante de uma situação nova ou de um brinquedo novo, geralmente dirige o seu olhar para os pais e ou cuidadores, na busca de saber como fazer diante da novidade. Ele aguarda a aprovação do adulto e a orientação para a sua ação. Assim, se o rosto que o atende demonstrar medo, ansiedade ou se demonstrar prazer, sorriso, o bebê sentirá o mesmo e agirá de modo semelhante. “Se a mãe sorrir para o robô, o bebê irá sorrir também. Se ela mostrar medo, o bebê irá se tornar mais cuidadoso” (Stern, 1992, p. 118). O bebê, por volta dos nove meses, percebe a congruência sobre o seu estado afetivo e a expressão facial das outras pessoas. Em um

experimento, depois que os bebês foram separados das suas mães, notou-se que eles preferem olhar para rostos tristes, mesmo que, posteriormente, seja mostrado a eles um rosto feliz, eles permanecem com um rosto triste. “Uma conclusão é que o bebê, de alguma maneira, faz uma comparação entre o estado de sentimento conforme experienciado dentro dele e conforme visto ‘sobre’ ou ‘em’ outrem, uma comparação que podemos chamar de interafetividade” (Stern, 1992, p. 118). A interafetividade é reconhecida, por Stern, como a forma primeira, mais difundida e fundamental de compartilhar experiências subjetivas. Os afetos são o meio, bem como o assunto primário, da comunicação; assim, a troca afetiva é o modo predominante de comunicação entre o bebê e a mãe. O compartilhar dos estados afetivos é o aspecto mais universal do relacionar-se intersubjetivo.

3.1.3.4. Sintonizar-se afetivamente

A sintonia de afeto está enraizada em comportamentos, ações e propósitos. Eis alguns exemplos citados por Stern:

- Uma menina de nove meses de idade fica muito excitada quando vê um brinquedo e tenta alcançá-lo. No momento em que consegue agarrá-lo, ela emite um exuberante “aaaaah!” e em seguida olha para a mãe. A mãe retribui o olhar e ergue os ombros como uma dançarina, com a duração de mais ou menos o mesmo tempo que a “aaaaah!” da filha durou.
- Um menino de nove meses sentado na frente da sua mãe. Ele sacode o chocalho para cima e para baixo, demonstrando interesse e divertimento. A mãe olha e começa a fazer os mesmos movimentos do braço do filho, balançando a cabeça para cima e para baixo.
- Um menino de oito meses e meio tenta alcançar um brinquedo quase fora de seu alcance. Ele movimenta-se, esticando os braços, os dedos e quando está quase alcançando ele tensiona o corpo para conseguir aproximar do brinquedo. A mãe, neste momento, diz “uuuuuh... uuuuuh”, fazendo um esforço vocal que vai crescendo. O esforço vocal da mãe equipara-se ao esforço físico do filho.

Algumas características da sintonia afetiva para que se consiga o compartilhar intersubjetivo de afeto são: a impressão de algum tipo de imitação, através da

equiparação do comportamento manifesto do bebê; a constatação de que a modalidade de expressão da mãe e do bebê são diferentes (por exemplo: intensidade e duração da voz da menina são igualadas ao movimento do corpo da mãe); a referência fundamental para a equiparação como o estado do sentimento e não o comportamento externo (o importante aqui é algum aspecto do comportamento que reflete o estado interno da pessoa). A sintonia afetiva está relacionada com o estado interno do eu e do outro:

A sintonia de afeto, então, é o desempenho de comportamentos que expressam a qualidade do sentimento de um estado afetivo compartilhado, sem imitar a exata expressão comportamental do estado interno (Stern, 1992, p. 126).

A expressão dos estados internos, subjetivos, não depende da imitação restrita de comportamentos, mas dos meios de compartilhar estes estados afetivos internos, o que vem a ser a sintonia afetiva.

A troca intersubjetiva em relação ao afeto requer: capacidade dos pais para a leitura do sentimento do bebê a partir de seu comportamento manifesto; história de intimidade com os sentimentos do bebê, possibilitando a realização de um comportamento que corresponda de alguma forma ao comportamento manifesto do bebê; capacidade do bebê para a leitura do comportamento dos pais, não apenas pela imitação do seu comportamento, mas como relacionado aos seus estados afetivos internos:

É apenas na presença dessas três características que os estados de sentimento dentro de uma pessoa podem ser reconhecíveis para outrem e que ambos podem sentir, sem usar a linguagem, que a transação ocorreu (Stern, 1992, p. 124).

A experiência de comunhão e comunicação dos estados internos para o desenvolvimento psíquico da criança é um dos aspectos mais relevantes segundo Stern. Em seus experimentos o maior motivo que as mães citaram para sua sintonia com o bebê foi a experiência de comunhão interpessoal. O motivo para tal sintonia apontado foi o “estar com”, “compartilhar”, “participar de”, “juntar-se a”.

A comunhão, na visão de Stern, significa compartilhar a experiência de outrem sem tentar mudar o que a pessoa está fazendo ou acreditando:

Está claro que a comunhão interpessoal, conforme criada pela sintonia, desempenhará um importante papel para que o bebê venha a reconhecer aqueles estados de sentimento internos

como forma de experiência humana que são compartilháveis com outros seres humanos. O reverso também é verdadeiro: estados de sentimento que nunca foram sintonizados serão experienciados apenas sozinhos, isolados do contexto interpessoal da experiência compartilhável. O que está em questão aqui não é nada menos do que a configuração e extensão do universo interno compartilhável (Stern, 1992, p. 135).

A ausência, a falha ou a perda da experiência de comunhão interpessoal, na visão de Stern, constitui a base das expressões psíquicas patológicas.

Por meio da qualidade interna do sentimento com que um bebê busca um brinquedo, segura um bloco, dá um chute com o pé ou escuta um som, podem ser feitas sintonias. Alguns aspectos gerais do comportamento foram citados pelo autor, relacionados à experiência de sintonia afetiva: *intensidade* – do comportamento de si e do outro, como foi citado nos exemplos anteriores, a intensidade do comportamento físico do bebê e a intensidade do comportamento vocal da mãe; *tempo* – a regulação do tempo corresponde aos ritmos das ações, “os bebês parecem ser bem dotados com a capacidade de equiparar padrões temporais” (Stern, 1992, p. 136), como no exemplo da vocalização do bebê “Aaaah, Aaaah...”, e a mãe responde balançando a cabeça de forma semelhante ao ritmo e duração da vocalização do bebê; *forma* – refere a sintonização de uma característica espacial do comportamento, como o exemplo da mãe que movimenta a cabeça no mesmo sentido que o bebê balança o chocalho.

Em todos os experimentos realizados por Stern citados nesta obra, torna-se visível que o comportamento das mães revelaram uma busca de comunhão e de compartilhamento de experiências, na fidelidade ao comportamento do outro e ao comportamento de si mesma.

A identificação de um estado interno em si e no outro, o alinhamento do ritmo vital de si ao ritmo do outro, enfim a sintonia e os afetos de vitalidade são fundamentais no processo de constituição de um *self* subjetivo.

Por meio da qualidade interna do sentimento com que um bebê busca um brinquedo, segura um bloco, dá um chute com o pé ou escuta um som, podem ser feitas sintonias:

Alinhamento e sintonia com os afetos de vitalidade permitem a um ser humano “estar com” outro, no sentido de compartilhar experiências internas em uma base quase contínua. É essa

exatamente nossa experiência de nos sentirmos conectados, de estarmos em sintonia com outrem (Stern, 1992, p. 139).

Stern conclui o seu capítulo sobre o senso do eu subjetivo apontando “a sintonia como um trampolim para a linguagem” (Stern, 1992, p. 142). O bebê, nesta fase, possui conhecimento e experiência do mundo interpessoal, começando o desenvolvimento da linguagem verbal através de símbolos significativos, formando assim um senso do eu verbal na relação com o outro.

Fowler (1996) aponta a importância da afinação ou sintonia afetiva na vida das pessoas e que esta afinação proporciona insights que a comunicação verbal pode obscurecer ou distorcer. Ele menciona que ficou fascinado ao olhar os exemplos citados por Stern e por outros autores que estudam o modo como os bebês interagem com os seus cuidadores primários, neste processo de harmonização emocional:

A harmonização é processo de vir a ser dinâmico, mais do que uma série de episódios ou uma categoria de afetos. Nestas ritualizações de comportamento, estamos vendo o surgimento de atividade pré-verbal, pré-simbólica, e ainda assim proto-simbólica (Fowler, 1996, p. 37).

A partir de Fowler e de Stern, pode-se entender a harmonização como sintonia afetiva, constituindo uma resposta da relação estabelecida entre o bebê e a mãe e ou os cuidadores. É um processo de harmonização de si com o outro e do outro consigo, um processo de “estar com”, “sentir com”, “aprender com”, “descobrir com”, “comunicar com”, enfim “compartilhar” significados e experiências. Esta experiência de harmonização, de forma criativa e dinâmica, poderá favorecer a emergência de um *self* religioso ou de fé.

3.1.4. *Self* verbal: após os quinze meses ou após a organização do senso do eu emergente, nuclear e subjetivo

Fowler (1996) relaciona o *self* verbal com o nascimento da simbolização e a contribuição para o desenvolvimento da fé. Começa relatando que a sua filha mais velha, na idade de quinze meses, ainda dormia no quarto dos pais, num apartamento de estudantes graduados com apenas um quarto. A filha acordava por volta das seis horas e passava a reconstituir o mundo, nomeando-o. Ela ficava em pé, no berço, apontava a luz

e dizia “Uz!” e parecia aguardar uma resposta dos pais assim “Sim, isso é luz...”. Em seguida, ela nomeava os quinze ou dezoito objetos que ela conhecia por nome e que estavam no quarto. O dia começava com este ritual, reconstituindo o seu mundo, nomeando objetos e tudo parecia em seu lugar. A criança começa a descobrir que as coisas têm nomes, que podem referir às elas de outros modos, além do apontar ou do segurar. Começa o descobrimento de que as pessoas têm nomes e que pode falar sobre coisas que não estão presentes, bem como falar de sentimentos e pensamentos. O surgimento da linguagem e o uso consciente da simbolização apresentam-se como um passo importante no desenvolvimento das relações entre as pessoas.

Segundo Fowler, todos os teóricos do desenvolvimento citados em seus estudos consideram que o ponto de surgimento do *self* verbal corresponde a um divisor de águas. A transição da confiança básica *versus* desconfiança, autonomia *versus* vergonha e dúvida, é reconhecida como decisiva para Erikson. Piaget reconhece este ponto como o lacre de qualidade da transição do aspecto sensorial para o pré-operatório. Na teoria da fé, Fowler reconhece como o limiar de transição da Fé Primal para a Fé Intuitiva Projetiva.

Fowler discute alguns aspectos como o início da linguagem, símbolo, imagem e representação. A partir da leitura de Stern, Fowler apresenta algumas características do processo de constituição do *self* verbal:

- O surgimento e o uso de símbolos verbais é libertador, bem como pode ser potencial para a alienação *tanto quanto* para a comunicação.
- Não é necessário limitar a objetos concretos, bem como também apontar, fazer gestos e caretas.
- Possibilidade de começar a nomear e representar qualidades de pessoas e relações.
- Importância dos sentimentos de comunicação e das experiências pré-linguísticas da criança.
- Capacidade de construir e ser confortado pelos companheiros evocados.
- Habilidades de generalização a partir dos fatos e dos modelos de funcionamento de pessoas e rituais.
- Capacidade de sintonia afetiva.

Com relação à formação de habilidades para empregar signo e símbolos, metáfora e analogia, narrativa e métrica, o autor as considera como anunciadas pelas características citadas acima.

A linguagem e a simbolização são essenciais na formação do eu verbal e possibilitam o desenvolvimento da habilidade de comunicar sobre objetos, pessoas, sentimentos e significados compartilhados; tornam possível o compartilhamento de experiências; sustentam as experiências subjetivas para que possam ser avaliadas e ou consideradas em conjunto com outros. As nomeações e as simbolizações das experiências não são completas e existe sempre um distanciamento entre o que a pessoa vê, sente e o que pode ser dito ao outro.

O *self* verbal tem partes profundas e contínuas que são pré-verbais no nível do *self* nuclear e do *self* subjetivo. Progressos na utilização da linguagem e dos símbolos para a comunicação com os outros são percebidos desde os dezoito meses até a primeira infância. É um processo que continua durante toda a vida, no qual as palavras e os símbolos podem ser limitantes para a expressão da riqueza do que é experimentado pela pessoa.

Parece que a dimensão verbal, para Fowler, surge como uma potencialização da experiência de simbolização, despertando possibilidades maravilhosas para o estabelecimento de vínculos na rede de relações do bebê e do adulto. Estes vínculos emergem da capacidade de “afinação afetiva” e da representação significativa das experiências vividas, o que contribui para uma maior compreensão do desenvolvimento da fé, na matriz nos relacionamentos interpessoais.

Com a fala, o bebê desenvolve a capacidade de pertencimento e de compartilhamento das experiências vividas, bem como o desenvolvimento de novos modos de “estar com” através do uso de símbolos verbais.

Segundo Stern (1992), durante o segundo ano de vida emerge a linguagem verbal, como um novo domínio do relacionar-se:

À primeira vista, a linguagem parece ser uma vantagem direta para o aumento da experiência interpessoal. Ela faz parte da nossa experiência conhecida mais compartilhável com os outros. Além disso, permite que duas pessoas criem experiências mútuas de significado até então desconhecidas e que jamais existiriam a não ser antes das palavras. Ela permite também que a criança comece a construir uma narrativa de sua própria vida. Mas, de fato, a linguagem é uma espada de dois gumes. Também faz com que uma parte de nossa experiência seja menos

compartilhável conosco e com os outros. Ela abre um espaço entre duas formas simultâneas de experiência interpessoal: conforme vivida e conforme representada verbalmente (Stern, 1992, p. 145).

Stern dá uma ênfase maior à questão das relações interpessoais e o que a linguagem possibilita para a interação do eu com o outro. Com o uso da linguagem verbal, o bebê entra no mundo das palavras e vai aprendendo expressar as suas experiências de modo verbal. Na emergência da linguagem vem à tona o conhecimento acumulado na fase pré-verbal e o surgimento de novas experiências, bem como o desenvolvimento da capacidade narrativa, na qual a criança pode narrar a própria história. Neste processo, a linguagem pode ser observada como uma nova forma de relacionar-se e também como um problema para a integração da experiência do eu e da experiência do eu-com-outro. Nesta idade, “as crianças começam a imaginar coisas em sua mente, utilizando agora sinais e símbolos” (Stern, 1992, p. 146). O jogo simbólico e a linguagem se tornam possíveis, favorecendo a comunicação das crianças a respeito de coisas e pessoas, mesmo que estas estejam ausentes. A imitação comum, aquela que acontece na presença do outro, cede lugar para a imitação na ausência do outro. O exemplo citado por Stern demonstra claramente esta situação – uma criança observa o comportamento de alguém discar em um telefone, ou fingir que dá uma mamadeira a uma boneca, ou derramar leite em uma xícara, e, dias depois, ela imita a ação mesmo na ausência do outro e da situação observada. A criança está desenvolvendo a capacidade de representar e de pensar, o que envolve memórias passadas, o momento presente e as expectativas quanto ao futuro.

As experiências novas emergem juntamente com a verbalização da experiência:

As crianças podem apontar para o ruge em seus próprios narizes quando o veem em um espelho antes de poderem dizer “mim”, “meu” ou “nariz”. O ponto é simplesmente que há um espaço de tempo em que um rico conhecimento experiencial é acumulado “lá dentro”, que de alguma forma será reunido mais tarde (embora não totalmente) com um código verbal, a linguagem (Stern, 1992, p. 150).

A relação intersubjetiva, com o advento da linguagem, ganha novas perspectivas. Nesta fase, a criança desenvolve a capacidade de narrar a própria vida, de estar junto com os outros e de criar significados comuns.

A palavra “significado” está relacionada ao sentido da ligação entre o conhecimento de mundo e as palavras; é algo a ser reconhecido na relação entre os pais e a criança. Stern enfatiza a relação intersubjetiva e não as questões linguísticas, mas as reconhece como partes integrantes desta construção:

O problema da aquisição da linguagem tornou-se um problema interpessoal. Significado, no sentido da ligação entre o conhecimento de mundo (ou pensamento) e as palavras, não é mais um dado óbvio desde o início. É algo a ser negociado entre o progenitor e a criança (Stern, 1992, p. 152).

O significado é resultado das negociações interpessoais e envolve o que pode ser compartilhado. Esses significados, da relação da palavra e do pensamento, crescem, sofrem mudanças, se desenvolvem e “são disputados por duas pessoas e assim, fundamentalmente, possuídos por nós” (Stern, 1992, p. 152).

A partir dessas premissas, o significado compartilhado pode ser entendido como a expressão da experiência de estar-com-outro, na partilha das experiências vivenciadas e traduzidas em palavras. Experiência que se dá no encontro entre o eu e o outro e a construção de um significado comum para a experiência partilhada.

A construção de significados implica um processo dialógico:

Um dos maiores significados dessa visão dialógica da linguagem é que o próprio processo de aprender a falar é remodelado em termos que permitem formar experiências compartilhadas, restabelecer a “ordem pessoal”, criar um novo tipo de “estar-com” entre adulto e a criança. Assim como as experiências do estar-com do relacionar-se intersubjetivo requeriam o senso de duas subjetividades em alinhamento – um compartilhar da experiência interna do estado – nesse novo nível do relacionar-se verbal o bebê e a mãe também criam uma experiência de estar-com usando símbolos verbais – um compartilhar de significados mutuamente criados a respeito da experiência pessoal (Stern, 1992, p. 153).

A formação do *self* verbal é um processo potencializador de novas experiências no relacionamento interpessoal, no qual o desenvolvimento da linguagem pode ser reconhecido como um suporte para a interatividade social. Este processo comunicativo do desenvolvimento do eu verbal está relacionado com o compartilhar dos estados internos, dos afetos e dos sentimentos. A formação das imagens mentais e a tradução das mesmas em palavras foram descritas por Stern como uma espada de dois gumes, pois muitas experiências de estar-com-outro se encontram na categoria não verbal,

como exemplo “o olhar mutuamente nos olhos de outra pessoa sem falar” (Stern, 1992, p. 162). Desta maneira, entende-se que a linguagem falada não é a única forma de expressão da subjetividade humana.

Fowler (1996) amplia a discussão sobre o processo do desenvolvimento da fé, concordando com Stern que, com o advento do símbolo e da linguagem, a criança tem a capacidade de reconhecer objetivos, distorcer e transcender experiências do *self* e do mundo em geral. Fowler entende a posição de Stern, mas discorda dele. Stern se refere às experiências de ansiedade como o medo de “cessar de ser”. E esta ansiedade é reconhecida como pós-linguística, após a aquisição de um eu verbal. A discordância de Fowler justifica-se por ele considerar que cada senso do eu emergente “representa um lugar no qual mutualidade, valor, significados compartilhados e bem-estar do organismo estão em perigo e em risco para a criança pequena” (Fowler, 1996, p. 41, tradução nossa).

Para Fowler, neste processo de formação do *self* surgem defesas que bloqueiam a vinculação entre sentimento, linguagem e experiência:

E podemos, consciente ou inconscientemente, de formas amplas ou pequenas, enganar os outros e nos enganarmos. Isto dá origem à construção do que alguns têm chamado de falso *self* (D. W. Winnicott e Alice Miller, por exemplo) [...]. O falso *self* pode ser constituído em uma superidentificação com as imagens idealizadas do *self*, por aqueles de quem a criança é dependente do amor e da proteção. Pode, mais seriamente, resultar da submissão do *self* às proibições e tabus sobre a expressão das suas necessidades ou desejos (Fowler, 1996, p. 42-43, tradução nossa).

De acordo com o pensamento de Fowler, os padrões defensivos podem podar a criança “da sólida formação e internalização de um sentido do *self* mais verdadeiro e da presença confiável dos outros dentro do *self* (ver Stern, 1985, p. 209-10, 227-28)” (Fowler, 1996, p. 43, tradução nossa).

3.2. Representação das imagens de Deus

3.2.1. Ana Maria Rizzuto e a obra *Nascimento do Deus vivo*

Ana Maria Rizzuto, nascida em 23 de dezembro de 1932, Buenos Aires, na Argentina, é médica psiquiatra, psicanalista freudiana, professora e supervisora no Instituto Psicanalítico de Nova Inglaterra Leste, Boston.

Em outubro de 1963, interessou-se pelas questões religiosas, quando foi convidada para ministrar um curso aos estudantes do Seminário Pontifical em Córdoba, Argentina, sobre os fundamentos psicológicos da fé. Desde os seus primeiros anos de vida, Rizzuto teve um intenso envolvimento com a pastoral da Igreja Católica na Argentina; seu compromisso continua.

Para dar continuidade à sua formação analítica e projeto de pesquisa sobre o nascimento das imagens de Deus, emigrou em 1965 para os Estados Unidos. Na época, trabalhou em diferentes hospitais, foi professora de psiquiatria e convidada a lecionar psicologia da religião na Faculdade de Teologia de Harvard. Em 2005, assumiu o cargo de supervisora analista do Instituto Psicanalítico de Nova Inglaterra (PINE) Oriente. Rizzuto é membro da comunidade americana e internacional de psicanálise, o CAPS (Centro de Altos Estudos de Psicanálise). Recebeu vários prêmios internacionais na área da psicologia da religião e participou de várias conferências internacionais organizadas pela Sociedade Italiana de Psicologia da Religião.

Rizzuto empreendeu um projeto-piloto no Boston State Hospital, onde iniciou o trabalho psiquiátrico:

Horas incontáveis de escuta, de gravação, de obtenção de histórias de desenvolvimento, desenhos etc. revelaram a importância de Deus no mundo dos desejos, temores, esperanças e fantasias dos pacientes [...]. Ficou claro para mim que, durante anos, estivéramos tratando pacientes sem escutar sistematicamente seus desejos expressos por proximidade com Deus ou evitação dele. Conclui que, se Freud estava correto, se Deus é, de fato, uma “exaltação” de imagens parentais, nossa ignorância do papel psíquico de Deus na vida individual significava perder uma parte importante e relevante de informação sobre a história do desenvolvimento do paciente e suas elaborações privadas (conscientes e inconscientes) das imagens parentais (Rizzuto, 2006, p. 1).

Em 1979 publicou, nos EUA, a sua obra *The birth of the living God; a psychoanalytic study*. A tradução para o português, publicada em 2006, brinda os estudiosos e pesquisadores brasileiros com *O Nascimento do Deus vivo; um estudo psicanalítico*. Esta obra apresenta um estudo sobre a representação de Deus na mente humana, possibilitando uma compreensão dos aspectos psicológicos da experiência religiosa.

Segundo Edênio Valle (2006), psicólogo, teólogo e professor de psicologia da religião na PUC-SP, na apresentação da obra de Rizzuto traduzida para o português, a preocupação central da autora é elucidar a origem e o modo como se desenvolvem as representações psicológicas de Deus, independente das pessoas, quando adultas, crerem ou não no Deus de alguma religião:

A tese central, em torno da qual gira todo o estudo, pode ser assim resumida: a ideia de Deus se baseia nas relações que a criança estabelece em fase muito inicial da evolução do *self*, a partir de seus vínculos com as figuras da mãe e do pai (Valle, na apresentação da obra de Rizzuto, 2006, p. 8).

A proposta teórica e clínica de Rizzuto sobre a representação de Deus vem sendo citada em muitos estudos, pesquisas na área da psicanálise, psicologia do desenvolvimento e em ciências da religião, conforme apresentação na contra capa do livro.

De acordo com Valle, Rizzuto propõe aos psicanalistas de hoje que critiquem o Freud que não soube perceber que as representações infantis de Deus são pistas que levam ao amadurecimento de uma postura adulta, a qual coloca limites ao desejo de ser como Deus, em vez de perceber estas representações como alucinações e onipotência irrealista da criança:

Este não é um livro sobre religião. É um livro sobre relações objetais. De fato, trata-se de um livro sobre uma única relação objetal: a do ser humano com aquele objeto especial que ele chama de Deus. Deus, psicologicamente falando, é um objeto transicional ilusório [...]; o espaço transicional é o local onde Deus passa a existir (Rizzuto, 2006, p. 229).

A obra de Rizzuto publicada no Brasil em 2001, *Por que Freud rejeitou a Deus? Uma interpretação psicodinâmica*, é também reconhecida como uma referência para estudos e pesquisas na interface psicologia e religião.

3.2.2. Nascimento das primeiras imagens de Deus

Segundo Fowler (1996), nenhum relato sobre o desenvolvimento da fé na infância é suficientemente abrangente se não considerar a formação das representações de Deus. Ele percebe como reducionistas os relatos de Ludwig Feuerbach, Friedrich Nietzsche e Sigmund Freud sobre o “nascimento de Deus”, com explicações da tendência humana de projeção das necessidades de dependência. Fowler considera a obra *O nascimento do Deus vivo*, de Ana Maria Rizzuto, como um rico relato das construções infantis das imagens de Deus e apresenta a autora como uma psicanalista freudiana devotada, mas revisionista.

A área de pesquisa e estudo de Rizzuto está voltada para a formação da representação de Deus na infância. Assim ela escreve: “Minha área de competência é a formação da representação de Deus durante a infância e suas modificações e seus usos durante o ciclo da vida. É este processo que eu chamo de ‘nascimento do Deus vivo’” (Rizzuto, 2006, p. 65).

O processo de desenvolvimento humano se dá ao longo do ciclo vital, e as transformações dependem da interação da pessoa com as outras pessoas e com o ambiente, compondo assim a história da vida psíquica:

O processo desenvolvimental de formar uma representação de Deus é excessivamente complexo e é influenciado por uma diversidade de fenômenos culturais, sociais, familiares e individuais, que vão desde os níveis biológicos mais profundos da experiência humana até a mais sutil das realizações espirituais (Rizzuto, 2006, p. 237).

A representação objetal de Deus, apresentada na obra de Rizzuto, forma-se na infância, possui uma história e implica uma transformação dinâmica ao longo dos anos. Para Rizzuto, esta representação de Deus é considerada como um objeto transicional ilusório, em termos winnicottianos.

Com relação ao termo “ilusório”, Rizzuto, em nota de rodapé, retoma a etimologia da palavra. “Ilusão” origina-se do verbo latino *illudo*, que é formado a partir do verbo *ludo* (brincar), relacionando ao “brincar com”. Assim, pode-se entender que o termo “ilusório” implica um jogo entre a mãe e o bebê, existindo uma interpenetração entre a dimensão de ilusão e a de realidade: “É impossível separar a mãe criada pela criança da mãe que ela encontra” (Rizzuto, 2006, p. 232, nota de rodapé).

Rizzuto se refere à contribuição winnicottiana sobre o objeto transicional, o espaço transicional e as relações objetais, para uma maior compreensão da representação de Deus na primeira infância, a qual prolonga-se na vida adulta.

De acordo com Alletti (2007), transicional não é tudo aquilo que de alguma forma une o subjetivo ao objetivo, mas é aquilo que põe em jogo dinâmicas profundas e unificadoras, é aquilo que “faz ponte” (*bridging*) entre o mundo interno e o mundo externo.

Para Winnicott (1975), a experiência humana está fundamentada na área intermediária, transicional entre o mundo interno e o mundo externo. Esta experiência implica a primeira possessão não eu, na distinção entre o objeto em si e a sua representação, bem como o uso do mesmo:

Os objetos transicionais e os fenômenos transicionais pertencem ao domínio da ilusão, que está na base do início da experiência. Esse primeiro estágio do desenvolvimento é tornado possível pela capacidade especial, por parte da mãe, de efetuar adaptações às necessidades de seu bebê, permitindo-lhe assim a ilusão de que aquilo que ele cria existe realmente (Winnicott, 1975, p. 30).

A área intermediária de experiência,

incontestada quanto a pertencer à realidade interna ou externa (compartilhada), constitui a parte maior da experiência do bebê e, através da vida, é conservada na experimentação intensa que diz respeito às artes, à religião, ao viver imaginativo e ao trabalho científico criador (Winnicott, 1975, p. 30).

Para uma maior compreensão da representação das imagens de Deus, é importante uma retomada breve dos conceitos winnicottianos de objeto, espaço e relação objetal.

O objeto transicional refere-se a uma representação simbólica de algo interno, transitando entre o dentro e o fora, entre o real e o imaginário:

Não é o objeto, naturalmente que é transicional. O objeto representa a transição de uma criança de um estado de estar fundido com a mãe para um estado de estar em relação com a mãe como algo externo e separado (Winnicott, 1975, p. 30).

O objeto transicional representa a “primeira possessão do não eu” (Winnicott, 1975, p. 13) e refere-se ao campo da experiência:

Pode-se encontrar ampla variação numa sequência de eventos que começa com as primeiras atividades do punho na boca do bebê recém-nascido e que acaba por conduzir a uma ligação a um ursinho, uma boneca ou brinquedo macio ou duro (Winnicott, 1975, p. 14).

Winnicott reconhece que existe algo além da excitação e satisfação oral com os objetos transicionais, pois nestes encontram-se uma base para o desenvolvimento da capacidade de internalização de significados e representação simbólica da presença ou ausência da mãe e ou cuidadores. Estes objetos ajudam o bebê no desenvolvimento da capacidade de espera, superação das frustrações e da representação da mãe quando está ausente. São a presença e o comportamento da mãe que mantêm viva esta representação simbólica. Os primeiros objetos transicionais podem ser o cobertor, o ursinho de pelúcia. Quando estes objetos perdem o significado, eles são deixados de lado, ampliando-se a atenção para novos objetos.

O espaço transicional é marcado pela experiência intermediária, entre a ilusão e a realidade, o espaço de encontro entre o mundo interno e o externo, sendo caracterizado pela presença de objetos transicionais.

Winnicott se refere à experiência intermediária como algo que acontece no interior de um contexto, é uma continuidade da relação do bebê com a mãe e está sempre presente na integração entre um “fora, dentro e na fronteira” (Winnicott, 1975, p. 14). Estas experiências não são exclusivas dos primeiros anos de vida, mas acompanham o ser humano durante todo o ciclo da vida.

O objeto transicional pode ser entendido como representante simbólico da experiência relacional com a mãe, o pai e ou pessoas significativas para a criança, desde o nascimento, bem como é fruto da imaginação infantil para a expressão das primeiras experiências de relacionamento interpessoal. Enfim, este objeto está ligado à experiência subjetiva, remete a uma representação, é transicional e desenvolve-se na área intermediária da experiência, por exemplo “entre o polegar e o ursinho, entre o erotismo oral e a verdadeira relação de objeto, entre a atividade criativa primária e a projeção do que foi introjetado” (Winnicott, 1975, p. 14).

As relações objetais são constituídas pelas experiências subjetivas desde os primeiros meses de vida, nas relações entre o bebê, a mãe ou pessoas significativas e os objetos do ambiente. As primeiras relações objetais são interações entre as necessidades

básicas da criança e os cuidados maternos, favorecendo um ambiente de sustentação para a díade mãe-bebê e ou outra pessoa significativa.

Algumas das qualidades especiais na relação apontadas por Winnicott são: o bebê assume direitos sobre o objeto; o bebê acaricia afetuosamente o objeto; o objeto nunca deve ser mudado por outra pessoa e sim pelo próprio bebê; o objeto deve sobreviver ao amor ou à agressividade; o objeto deve parecer para o bebê como algo que dá calor, se move, possui textura e tem vitalidade ou realidade próprias; do ponto de vista do bebê, objeto provém de dentro e não do exterior; de modo saudável, este objeto perde o significado com o passar dos anos e expande-se para outros objetos, como o campo cultural.

Neste processo, o *self* vai se desenvolvendo através das experiências relacionais do bebê com a mãe e ou outros cuidadores.

Rizzuto conclui que as representações objetais são processos abrangentes:

Esses processos são experiências da representação, lembrança, fantasia, interpretação com outros mediante manobras defensivas e adaptativas. Todos esses processos extremamente complexos formam “concepções” ou representações do objeto no momento em que dois indivíduos estão se relacionando entre si (Rizzuto, 2006, p. 108).

Com relação ao processo de representar objetos e a si mesmo, Rizzuto enfatiza o referencial para a organização da atividade mental:

Memórias de objetos são de importância crucial na vida humana, pois a criança tem todas as suas necessidades e seus desejos nas mãos da pessoa da maternagem. Esses múltiplos intercâmbios deixam memórias viscerais (o leite e a comida “tocam” a criança internamente), proprioceptivas, sensorio-motoras, eidéticas, icônicas e (posteriormente) conceituais. O tipo de memória deixado depende da natureza dos intercâmbios, da modalidade de memória madura e da capacidade de representar, disponíveis à criança na época (Rizzuto, 2006, p. 110).

Antes de formar o conceito ou ideia de Deus, a criança forma a imagem (representação) de Deus. Assim Rizzuto resume:

Cada indivíduo produz, ao longo do desenvolvimento, uma representação idiossincrática e altamente personalizada de Deus, derivada de suas relações objetais, suas representações em evolução do *self* e seu sistema ambiental de crenças. Uma vez formada, é impossível fazer com que essa representação complexa desapareça; ela tão somente pode ser recalçada, transformada ou usada (Rizzuto, 2006, p. 127).

Conforme Rizzuto, a representação de Deus sofre transformações que acompanham as transformações do *self* e dos pais. Alguns aspectos apresentados por Rizzuto:

- A criança em processo de maturação intelectual pensa sobre Deus em conexão com a sua experiência ampliada do mundo e dos seus pais.
- A imagem de Deus vai sendo formada na matriz de fatos e fantasias, desejos, esperanças e medos, nos intercâmbios com os pais.
- Deus não é criação apenas da criança, ele é encontrado na família, oferecido pelos pais à criança, encontrado na conversa do dia a dia, na arte, na arquitetura e em eventos sociais.
- Deus é apresentado como invisível, mas real.
- A “casa de Deus” é apresentada para a criança como um lugar em que Deus “supostamente” mora de uma forma ou de outra.
- A “casa de Deus” possui regras, rituais para o encontro com Deus.
- A criança também traz dentro de si o próprio Deus que ela montou e neste encontro oficial na “casa de Deus” ela encara o Deus do herói-criança e o Deus da religião:

Reconfiguração, reconsideração e ruminação infinita, fantasias e manobras defensivas ajudarão a criança nessa sua difícil tarefa. Esse segundo nascimento de Deus pode decidir o futuro religioso consciente da criança [...]. Nenhuma criança chega à “casa de Deus” sem seu Deus de estimação debaixo do braço (Rizzuto, 2006, p. 23-24).

Rizzuto rejeita a afirmação de Freud de que a representação de Deus vem da resolução do conflito edípico. Ela considera que esta afirmação é incompleta por não explicar como e por que as meninas constroem as representações de Deus. Também fundamenta a sua discordância afirmando que as representações de Deus têm sua origem na infância precoce, antes do período edípico. Com base em suas pesquisas, as representações de Deus compartilham ambas imagens parentais, tanto do pai como da mãe, bem como de outras pessoas significativas presentes na vida da criança.

Para Rizzuto a representação das imagens de Deus está relacionada com uma representação de objetos:

Alguns aspectos centrais da obra *O nascimento do Deus vivo*:

- Como todos os objetos transicionais, Deus está localizado simultaneamente “fora, dentro e na fronteira”.
- Deus é um objeto transicional especial porque é criado a partir de materiais representacionais cujas fontes são as representações de objetos primários e não segue o curso normal dos outros objetos transicionais como os ursinhos de pelúcia, brinquedos, cobertores. Estes são deixados de lado, e o sentido de Deus permanece ao longo da vida. A criança cria uma imagem de Deus de acordo com as suas necessidades.
- O processo psíquico de criar e encontrar Deus é um processo desenvolvimental que abrange todo o ciclo da vida, desde o nascimento até a morte.

3.2.3. Aproximações iniciais entre Fowler e Rizzuto

Segundo Rizzuto, virtualmente todas as crianças, na idade aproximadamente de seis anos, constroem uma imagem e representação de Deus. Para Fowler (1996), a criança tem uma imagem de Deus positiva e confiante, no sentido de ter o seu coração vinculado a esta representação. Na sua teoria da fé, ele constata esta afirmação de Rizzuto.

Um dos casos interessantes, na sua pesquisa, foi a entrevista com uma menina de seis anos, filha de um homem e uma mulher que tiveram uma experiência negativa da fé e da igreja. Os pais resolveram proteger a filha de qualquer exposição à linguagem religiosa, pensando em formar uma criança saudável. Na entrevista com a menina verificou-se que, embora os pais tentassem eliminar Deus do ambiente da filha, ela construiu uma representação primitiva de Deus. Uma das fontes para a construção da sua representação de Deus foi o programa de televisão Bonanza, exibido regularmente. Este programa era um faroeste, com sua história no rancho em que viviam o Pequeno Joe, Hoss e Pa Cartwright, e ocasionalmente exibiam casamentos e funerais. Outra fonte foi a série animada sobre Davi e Golias, um programa que retratava a história de um menino chamado Davi e seu cachorro Golias. A menina, influenciada pela história de amor e cuidado que Davi dedicava aos amigos e a estranhos, bem como ouvindo as orações que Davi e seus pais faziam, tornou-se “amiga” de Deus e reconheceu em Deus a fonte daqueles cuidados. A experiência dessa menina, na busca de sua fascinação

proibida pelos pais, ilustra a afirmação de Rizzuto de que toda criança, na sociedade virtual, cria uma imagem de Deus a partir de uma variedade de fontes.

Para Rizzuto, a representação de Deus emerge no espaço entre os pais e a criança:

Este é o mesmo espaço no qual D. W. Winnicott diz que construímos os “objetos transicionais”. O que são “objetos transicionais”? Esta terminologia de relações de objetos britânica fornece uma linguagem muito mecanicista para falar sobre nossas relações com os seres humanos que nos são mais significativos. Quando estamos falando de “objetos transicionais”, estamos falando de representação simbólica de nossos laços de relacionamento com outras pessoas importantes (Fowler, 1996, p. 48, tradução nossa).

O cobertor abraçado pela criança é um objeto transicional que simboliza a segurança do retorno dos pais e o ursinho de pelúcia simboliza a constância e amor que a criança espera receber dos pais e de outras pessoas. É neste espaço transicional que Deus torna-se um representante transcendente de uma presença confiável.

Rizzuto afirma que Deus é um objeto transicional especial, particular e único. Fowler e sua equipe de pesquisadores, nas entrevistas com crianças de quatro a seis anos de idade, de famílias católicas cristãs, quando perguntavam sobre Deus, observaram que, ocasionalmente, as crianças pegavam imagens de Jesus para apresentarem as suas respostas. De acordo com Fowler, o objeto transicional tem um rosto, mas para muitas não tem rosto, como o caso de uma criança de quatro anos que respondeu assim: “Deus está em todos os lugares, Deus é como o ar” (Fowler, 1996, p. 49, tradução nossa). Esta criança não possui uma representação física de Deus.

Fowler considera que há várias realizações poderosas, adultas, da realidade de Deus convidando as crianças para a construção das representações emocionais e mentais de Deus. Para Rizzuto, muitos dos personagens fictícios, como o Super-Homem, bruxas (velhas e feias por definição), gnomos (velhos e inofensivos), fadas madrinhas (lindas mulheres adultas) e muitos outros, são personagens adultos:

Socioculturalmente, a criança ouve as pessoas falarem respeitosamente de Deus. Há pessoas especiais – ministros, sacerdotes, rabinos – que o representam oficialmente. Empregam uma linguagem solene com entonações graves e invocam Deus. A criança vê prédios especiais, obras de arte, celebrações – tudo relacionado com a pessoa grande chamada Deus (Rizzuto, 2006, p. 253-254).

A criança, com a emergência da linguagem, começa examinar o ambiente e a fazer uma série de perguntas intermináveis. O que é isto? Por quê? De onde vem isto? Para que é isto?

Por volta dos três anos, a criança amadurece cognitivamente a ponto de se interessar por noções animistas de causalidade. Ela deseja saber o porquê de tudo. Por meio do questionamento, tenta chegar a uma resposta final e não se satisfaz com explicações científicas. A criança quer saber quem movimenta as nuvens e por quê. Se lhe dizem “o vento”, quer saber quem movimenta o vento, e assim por diante. Finalmente, pais ou adultos dizem-lhe que Deus faz essas coisas (Rizzuto, 2006, p. 69-70).

Segundo Rizzuto, na mente das crianças os pais e adultos são “seres superiores” de grande poder e tamanho, dotados de saber sobre as suas intenções. A criança está lidando com representações idealizadas de seus pais, atribuindo a eles grande perfeição e poder, bem como está lutando com seus desejos grandiosos por poderes extraordinários próprios:

O conhecimento de que também os pais submetem-se a um ser maior e que Deus pode fazer coisas que eles não conseguem impressiona enormemente a criança. Mas sua capacidade de admirar esse ser tão grande não diminui a compreensão animista – isto é – antropomórfica – da criança de Deus como um ser semelhante a seus pais, apenas maior. Este Deus é o tema de profundas rumações que convergem na profunda reflexão da criança sobre seus pais (Rizzuto, 2006, p. 70).

Fowler pergunta: “Como as crianças constroem o objeto transicional chamado Deus?” Ele busca em Rizzuto a resposta, dizendo que esta construção está ancorada nos modelos parentais. A criança olha para um Outro onipotente, misterioso, transcendente, cuidador ou perigoso, recorrendo às experiências que teve com os seus pais ou seus cuidadores. Esses modelos parentais não possuem somente pontos de virtudes, mas também possuem suas falhas. “Deus, como uma representação objetal transicional, é usado pelas crianças para modular os inevitáveis fracassos dos pais” (Rizzuto, 2006, p. 267), bem como a descoberta de um Deus capaz de oferecer um amor maior e melhor do que um pai edípico comum.

Para Fowler, as representações de Deus podem contribuir para substituir, restaurar e curar as feridas causadas pelos pais. Nas entrevistas realizadas na sua pesquisa, constatou que certo grupo de pessoas, antes dos cinco anos de idade, tinha

perdido um dos pais. Estes entrevistados construíram uma representação de Deus, atribuindo imenso poder e apego no relacionamento com Deus, bem como eles poderiam imaginar mais facilmente a perda do *self* do que a perda de Deus. A representação de Deus para estas pessoas foi muito significativa, ajudando-as no processo de encontrar e manter o sentido de segurança após a morte de um dos pais.

O tipo de Deus que cada pessoa produz como uma primeira representação, na visão de Rizzuto, é a imagem resultante da situação pré-edípica, do estágio inicial do complexo de Édipo, das características dos pais, das dificuldades da criança com um dos pais e irmãos, do pano de fundo religioso, social e intelectual do lar em geral. Esta representação vai sendo construída, ao longo da vida, através de outras situações e experiências vinculadas aos processos primários.

Rizzuto constata que este estudo, sobre o nascimento de Deus, revela a criatividade da criança na construção da representação de Deus através das suas experiências e fantasias. A imagem de Deus criada pela criança está imersa na relação primeira com os pais, com os traços parentais, com os objetos transicionais que ela encontra e com a busca de satisfação das suas necessidades, desenvolvendo um sentido de segurança e valor. “Todo processo representacional ocorre em um contexto mais amplo da família, classe social, religião organizada e subculturas específicas” (Rizzuto, 2006, p. 272).

3.3. Dimensão relacional do *self* e gênese da fé

3.3.1. Dimensão relacional do *self*

A dimensão relacional do *self* implica um processo contínuo e dinâmico na construção de vínculos na rede de relações interpessoais, em um contexto sociocultural e religioso. O *self* relacional é proposto, aqui, no sentido de integrar as contribuições teóricas de Fowler, Stern e Rizzuto, as quais possuem como base do desenvolvimento humano a experiência de relacionamento com as figuras parentais desde os primeiros anos de vida. Esta experiência implica um processo no qual emergem a linguagem, a ritualização e a construção de significados na vida do ser humano, características que traduzem a experiência de encontro, de diálogo e de compartilhamento das experiências e significados.

O reconhecimento da coexistência e continuidade dos diversos sentidos do eu, na leitura de Fowler sobre a teoria proposta por Stern, é fundamental para a compreensão da formação de um *self* saudável e do sentimento religioso como experiência de fé. A dimensão relacional do *self* implica diálogo e sentimento de fé, bem como o uso da linguagem, da ritualização e da expressão de significados.

O ser humano como um ser em processo de desenvolvimento e desejoso de plenitude vivencia experiências pessoais e sociais, as quais adquirem significado e são superadas quando estas experiências são compartilhadas com os outros. A formação do *self* está ancorada no relacionamento interpessoal – eu e o outro, bebê e mãe. Assim, o olhar do bebê para a mãe e da mãe para o bebê são expressões de encanto, de admiração, e esta experiência subjetiva e afetiva possibilita o encontro entre o eu e o outro. Encontro este marcado pelos gestos, posturas, silêncios, palavras em um contínuo compartilhamento de significados e experiências. O bebê tem necessidade do encontro com o olhar da mãe para a constituição do si mesmo. Esse processo é atravessado pela linguagem, simbolização e ritualização, capaz de promover a evolução dos diversos aspectos do *self* na presença do outro durante o ciclo de toda a vida e não apenas na primeira infância. A experiência subjetiva de encontro e de intersubjetividade pode ser aqui reconhecida como uma experiência de admiração e encantamento:

De fato, dos dois aos sete meses um enorme setor de todo espectro afetivo que um bebê pode sentir só é possível na presença e através da mediação interativa de um outro, isto é, por estar com uma outra pessoa [...]. A mediação do cuidador influencia grandemente o senso de admiração e a avidez de exploração do bebê (Stern, 1992, p. 92).

Esta pode ser pensada como uma experiência propulsora do encontro do eu com a representação do transcendente, Deus, Sagrado. A dimensão transcendente da vida emerge nas experiências básicas de cuidado e afeto da criança, configurando-se em uma busca do vir a ser e do sentido da vida.

Este relacionamento adquire novo significado no encontro profundo com a presença ausência da mãe e ou cuidadores, o que assegura o desenvolvimento do sentimento de fé na pessoa do outro:

O senso de estar com o outro com quem estamos interagindo pode ser uma das mais poderosas experiências de que na verdade o que não está presente pode ser igualmente poderoso. Pessoas

ausentes podem ser sentidas como presenças tão poderosas e quase palpáveis ou como abstrações silenciosas (Stern, 1992, p. 89).

Esta experiência de sintonia afetiva é uma experiência em busca de plenitude, a qual possui suas raízes nas primeiras relações interpessoais e poderá favorecer o desenvolvimento de um sentimento de fé religiosa.

A experiência subjetiva de admiração do olhar do bebê refletido no olhar da mãe e ou do outro é uma experiência transcendente. Para o bebê, os olhos parecem ser as janelas do seu eu mais profundo, expressando pelo gesto de olhar uma comunicação do sentir com o outro, para além de simplesmente ver.

De acordo com o pensamento de Stern, em seu livro *Diário de um bebê*, pode-se reconhecer tal mistério, mesmo que não se possa explicar com palavras:

Entro no mundo do rosto dela. Seu rosto e suas características são o céu, as nuvens e a água. Sua vitalidade e vigor são o ar e a luz. Ele geralmente é uma folia de luz e ar em ação. Mas, desta vez, quando entro nele, o mundo está parado e desinteressado. Nem as linhas curvas de seu rosto nem seus volumes arredondados estão a se mover. Onde ela está? Para onde foi? Tenho medo. Sinto esta inatividade entrando em mim. Procuro à minha volta por um ponto de vida me escapar. Encontro-o. Toda a vida concentrada nos pontos mais firmes e mais suaves do mundo – seus olhos. Eles me puxam cada vez mais profundamente. Levam-me a um mundo distante. Perdido neste mundo sou embalado de um lado ao outro pelos pensamentos que passam e agitam a superfície de seus olhos. Vasculho suas profundezas. E aí sinto as correntes invisíveis de sua excitação correndo fortemente. Elas levantam-se daquele poço e me tocam. Sigo-as. Desejo ver seu rosto novamente vivo (Stern, 1991, p. 57).

Assim, o sentimento religioso pode ser reconhecido como uma experiência de fé, de encontro seguro e encantador, no olhar do eu e do outro/transcendente, o qual está fundamentado na relação primeira com a mãe e ou cuidadores, no processo de constituição do *self* da criança. O transcendente, neste trabalho, refere-se a uma realidade última, algo infinito e gerador do sentido da vida. Este sentimento evolui no decorrer da vida e de acordo com o contexto sociocultural onde o ser humano está inserido.

Para Fowler (1996) com o surgimento do *self* verbal, o significado é comunicado pela linguagem e pelo símbolo:

O significado é criado *entre* os outros e a criança em novos níveis de mutualidade. Essa é a noção de Martin Buber da conexão espiritual que surge e medeia entre nós em nossos relacionamentos. Esta qualidade “Eu” e “Tu” de relacionalidade é a essência da mutualidade simbólica e verbal (Fowler, 1996, p. 43, tradução nossa).

Partindo-se desse pensamento de Fowler, evidencia-se nos escritos de Buber que “relação é reciprocidade. Meu Tu atua sobre mim, assim como eu atuo sobre ele” (Buber, 2006, p. 62) e “o Eu se realiza na relação com o Tu; é tornando Eu que digo Tu. Toda vida atual é encontro” (Buber, 2006, p. 59). Para Buber, o face-a-face se realiza no encontro, e para que este aconteça supõe-se o estar presente. Nesta experiência reside a fonte primordial da construção da representação de Deus, do Transcendente, do Sagrado, do Divino, do sentido último ou da força do alto, como as pessoas podem nomear esta dimensão de um Tu para além do humano.

Assim, pode-se pensar que a formação do eu se dá em um processo de interações e de comunicação dialógica, como apresenta Habermas, filósofo e sociólogo alemão contemporâneo, na sua teoria do agir comunicativo. Esta teoria apresenta elementos significativos e parece ser uma fonte inspiradora para uma prática social e educacional que tenha como meta o desenvolvimento de uma ação pedagógica comunicativa, interativa, crítica e reflexiva, pautada em uma aprendizagem colaborativa e cooperativa para o favorecimento de uma rede de relações saudável no contexto onde as pessoas estão inseridas. Compreende-se, desta maneira, que uma ação comunicativa implica uma ação social e que esta deve evidenciar o compartilhamento de experiências e significados, sendo mediada pela linguagem, orientada para o entendimento entre as pessoas e a busca sincera do bem comum:

Chamo ação comunicativa aquela forma de interação social em que os planos de ação dos diversos atores ficam coordenados pelo intercâmbio de atos comunicativos, fazendo, para isso, uma utilização de linguagem orientada ao entendimento. À medida que a comunicação serve ao entendimento, pode adotar para as intenções o papel de um mecanismo de coordenação da ação e com isso fazer possível a ação comunicativa (Habermas, 1997, p. 148, tradução nossa).

O processo de constituição da dimensão relacional e religiosa do *self* é atravessado pelas experiências do eu em relação com o outro, pelo sentido de mistério e de construção de significados. Assim, Safra descreve:

Nascer é ser atravessado pelas questões e pelo mistério da existência; é conhecer a posição humana e as condições necessárias à instalação de si no mundo com outros. É um conhecimento assentado no surgimento mesmo do acontecer humano (Safra, 2004, p. 26).

Este surgimento do acontecer humano caracteriza-se pela experiência de cuidado, e de acordo com Safra (2004) é uma experiência de encontro que permite o surgimento do si mesmo, uma experiência de encanto, de júbilo, de sagrado e de presença de si e do outro.

A constituição do *self* é um processo que se dá no corpo e a partir do corpo, como foram apresentadas por Stern a emergência do *self* nuclear (corporal) e a organização do senso do *self* subjetivo, verbal atravessado pelas narrativas. Dessa maneira, pode-se entender o *self* como o espaço da emergência das experiências e da construção de vínculos nas relações com os pais e ou pessoas significativas, desde os primeiros anos de vida. Assim, o *self*, na sua dimensão relacional, pode ser reconhecido como “um lugar de encontros” (Safra, 2005, p. 145) e com qualidades para a organização das experiências vividas “dentro da relação com um outro significativo” (Safra, 2005, p. 144). Entende-se, portanto, que o *self* não se constitui sem a construção de vínculos e que a dimensão religiosa emerge das experiências de encantamento e cuidado na presença de um outro, desde os primeiros meses de vida. Estas experiências acontecem em um espaço possibilitador de transformações e da evolução do *self* durante o ciclo da vida.

A dimensão relacional implica linguagem e esta, para Fowler, é um instrumento de comunicação, mas também pode ser um instrumento de distanciamento e separação. “Palavras representam o meio através do qual mentes diferentes em universos de experiência podem ser unidas em episódios de união espiritual e significado compartilhado” (Fowler, 1996, p. 43, tradução nossa). O sentido do vir a ser, de acordo com Fowler, encontra-se com o poder transcendente ou numinoso expresso em palavras, símbolos, rituais, favorecendo a consolidação de um *self* verdadeiro, a partir do relacionamento interpessoal inicial.

Fowler retoma a teoria de Erikson, na busca de interligar os aspectos da linguagem, simbolização e ritualização. Assim ele descreve alguns aspectos: com os estágios do desenvolvimento humano surge a capacidade de ritualizar e celebrar significados compartilhados; na primeira infância adquire-se a consciência da presença

e da dependência daqueles que são considerados como poderosos; a consciência do eu e do outro se dá através dos rituais diários – alimentação, cuidados corporais, do ser colocado na cama para dormir, enfim dos cuidados básicos; a identidade vai sendo formada através deste ritual cotidiano, no qual a criança recebe um nome; pela mutualidade do reconhecimento, na qual a criança recebe um nome e dá um nome aos cuidadores, ela experiencia algo que Erikson chama de numinoso – o transcendente, o misterioso. A experiência de encontro com o numinoso está relacionada ao “companheiro evocado” que é transcendente.

A criança deseja ardentemente o encontro com a face do outro, como presença potencializadora de seu desenvolvimento humano e de fé. Assim, Fowler aponta que o ser humano deseja ardentemente o encontro com a face que o abençoa e com os olhos que o reconhecem. O numinoso garante uma separação transcendida, no sentido de pertencimento e participação em algo cósmico e absoluto. O ser humano é um ser separado, necessitado do olhar e da face do transcendente que o reconhece e abençoa. Nesta relação do eu com algo que o transcende, pode-se pensar no fundamento de um eu espiritual. De acordo com Fowler, Erikson sugere que esta relação “constitui a base de um sentido espiritual do ‘Eu’, o qual é renovado pelo reconhecimento de mutualidade com os outros ‘Eus’ e unido em uma fé compartilhada em um ‘Eu sou’ que tudo abarca” (Fowler, 1996, p. 45, tradução nossa).

Na idade em que a criança aprende a caminhar, também se instaura a internalização de regras, limites, tabus, proibições, e estes *podem tornar-se* padrões para uma identidade marcada pela negatividade. Posteriormente, na idade do jogo, surgem a fantasia, a capacidade dramática e criativa para representar dramas heroicos e possíveis futuros significativos. Com o sentido do transcendente – numinoso, do caráter judicioso –, dos limites internalizados e do aspecto dramático – representação da autoimagem e das imagens dos outros –, pode-se reconhecer que o dramático possibilita a união da criança aos outros, para a celebração da realidade e o reconhecimento da presença e poder do sagrado.

De acordo com Valle (2011), a experiência do sagrado é subjetiva

Para psicólogos da religião com prática clínica, foi sempre claro que a experiência do sagrado é fruto de certas vivências infantis que mexem com o afetivo, o cognitivo e o conativo antes mesmo que se desenvolva na criança algum grau maior de consciência pessoal e cultural do

sagrado. Como experiência subjetiva, em suas bases inconscientes profundas, o sagrado começa a emergir já desde o primeiro constituir-se do *Self* do indivíduo. Bem antes que a pessoa possa representar o divino, esse tem vida psicológica nas representações que ela faz de si mesma e do mundo em que se vê submersa (Valle, 2011, p. 86-87).

3.3.2. Gênese da fé

A gênese da fé é um tema polêmico e complexo, sobre o qual vários pesquisadores e estudiosos têm se debruçado. Portanto, aqui se seguirá a vertente apontada na síntese apresentada por Fowler na figura 4 de sua obra (1996):

O que Stern nos oferece? Ele nos dá um retrato de quatro sentidos emergentes do *Self* que constitui as primeiras experiências infantis de se tornar um *self*. Deixe-me dizer uma palavra sobre “sentidos” do *self*: anteriormente eu caracterizava *selfhood* como a “experiência subjetiva de se tornar uma pessoa em relação”. Stern tentou nos ajudar a entrar na experiência do bebê dos primeiríssimos meses de vida e nos deu acesso a ela como o infante a experimenta. Aachamos muito fácil projetar os sentimentos e significados da criança baseados em nossa experiência adulta (Fowler, 1996, p. 26, tradução nossa).

As primeiras experiências infantis para a formação do *self* são retratadas por Stern através dos quatro sentidos emergentes do *self*. Isto implica um processo contínuo e dinâmico, como já descrito anteriormente, de construção da experiência subjetiva de se tornar uma pessoa em relação. Para adentrar no mundo da criança, é necessário que os adultos usem lentes da experiência infantil e não lentes da experiência de adulto. Assim, Fowler convida os leitores para aprender com Erikson, Piaget, Stern, Rizzuto sobre o desenvolvimento humano e da fé na primeira infância, articulando uma relação entre as várias teorias.

Fowler, na figura 4, apresentada em sua obra, retoma os sentidos de *self* na visão de Stern, os quais não se tornam homogeneizados ou misturados em um só, mas possuem uma dimensão de coexistência, continuidade e integralidade. Cada sentido do *self* tem o seu próprio fio que se inter-relacionará com os outros, bem como cada um tem o seu próprio futuro, continuando a ser uma parte importante do saber, da experiência subjetiva, da individualidade e do relacionar-se da fé do adulto.

Figura 4:
Constituição do *self* segundo Erikson, Piaget, Fowler, Stern e Rizzuto
(Fowler, 1996, p. 27)

(Fowler, 1986, p. 27)				
Erikson	confiança X desconfiança (esperança)	Autonomia X vergonha, dúvida (vontade)	Iniciativa x culpa (intenção)	
Piaget	Sensório-motor	Pré-operacional		
Fowler	Fé Primal	Fé Intuitiva Projetiva		
Stern	<i>Self</i> Verbal ◀			
	<i>Self</i> Subjetivo	 ◀		
	<i>Self</i> Nuclear	 ◀		
	<i>Self</i> Emergente	 ◀		
0	2-3	7-9	15-18	24 30 36 41 60
(Idade em meses)				
Rizzuto				
Deus	Espelhamento dos sentidos	<i>Self</i> Objeto	Imagem parental idealizada	Imagem parental Exaltada
Crença	Eu estou alimentado, aconchegado, Cuidado.	Sinto você comigo. Você é amor.	Você é maravilhoso, o Todo- Poderoso	Você é amor. Você me ama.
Descrença	Eu não estou aconchegado. Estou com fome e desamparado.	Não consigo sentir que você está aí por mim. Eu me desespero.	Eu pensei que você fosse onipotente e você falhou.	Você não me ama. Eu não sou levado em consideração.

Nesta figura pode-se perceber que a constituição do *self* começa nos primeiros meses de vida do bebê. Período da emergência de um senso do eu corporal e eu subjetivo (Stern), do desenvolvimento da capacidade sensório-motora (Piaget), do sentimento de confiança *versus* desconfiança (Erikson) e da fé primal (Fowler).

No período do surgimento do *self* verbal (Stern) a criança experimenta também uma crise de autonomia *versus* vergonha e dúvida (Erikson), bem como o desenvolver das capacidades pré-operatórias (Piaget) e da fé intuitivo-projetiva (Fowler).

Fowler apresenta o ponto de vista psicanalítico de Rizzuto, na figura, destacando o relacionamento entre a construção da representação de Deus e as possibilidades de crença e não crença. Nos primeiros estágios da infância, correspondentes ao *self*

emergente e nuclear (corporal), a base para a elaboração da representação de Deus envolve a experiência sensorial, o olhar e as respostas desse olhar – espelhamento daqueles de quem provém o cuidado. “Os componentes do espelhamento da representação de Deus encontram sua primeira experiência no contato visual, na alimentação inicial e na participação pessoal da mãe no ato do espelhamento” (Rizzuto, 2006, p. 245).

O espelhamento pode ser entendido como uma experiência na qual a criança vê a si mesma nos olhos da mãe e ou dos cuidadores, uma tentativa de encontrar a si mesma e o outro através do espelho. Esta representação pode ser descrita, também, pela literatura bíblica: “Deus criou o homem à sua imagem e semelhança” (Gênesis 1,27).

Para Fowler, as experiências relacionadas com o ser alimentado, nutrido, refletido e espelhado são importantes para uma representação de Deus, na qual as pessoas podem repousar seus corações e acreditar. Acontecendo o contrário com as pessoas em que a representação de Deus não é nutridora e confiável.

Por volta dos dois ou três anos de idade, período da consolidação do *self*, a representação de Deus reforça o relacionamento entre o *self* e os objetos confiáveis, entre o *self* e as pessoas confiáveis que participam da vida da criança. A constância experimentada ou que se deseja encontrar nos cuidadores significativos é projetada em uma representação de Deus e, assim, começa uma relação de “objeto transicional” com Deus. Esta relação, pautada nos sentimentos emergentes das experiências vividas, pode ser reconhecida, por exemplo, quando a criança está só e sente a presença dos pais e ou pessoas significativas, mesmo quando ausentes. Em experiências contrárias a este sentimento de presença confiável, a criança pode vivenciar a ansiedade pela ausência, pois não sente o outro dentro e fora de si.

Por volta da idade dos quatro anos, a criança encontra uma espécie de objetivação de Deus, através de representações simbólicas, que podem ser idealizadas para compensar as deficiências parentais. Esta experiência favorece uma segurança para a criança, em meio à insegurança de descobrir a morte. A imagem idealizada de Deus, em termos de imagens parentais, pode ser notada: “Você é maravilhoso. Você é todo-poderoso” (Rizzuto, 2006, p. 270) ou pode ocorrer o oposto.

Por volta dos cinco anos de idade, a criança com um sentido mais realista sobre os pais e um sentido mais organizado do *self*, também começa a ter uma representação

de Deus menos idealizada. Deus se torna identificado através da experiência de amar e ser amado ou o contrário.

Fowler considera que a narrativa de Rizzuto apresenta um acréscimo provocativo para olhar a fé e o *selfhood* na primeira infância. Realmente, Fowler e Rizzuto se complementam e proporcionam uma maior compreensão da experiência de crer e não crer, com base nas primeiras experiências de mutualidade entre a criança e os cuidadores, prolongando-se nos demais relacionamentos ao longo da vida. Deus, como uma representação transicional, segundo Rizzuto, precisa ser recriado em cada crise do desenvolvimento humano, para que a crença possa ser duradoura.

Resumidamente, a representação de Deus na visão de Rizzuto, apresentada na figura proposta por Fowler, pode ser vista assim:

- Tipo de Deus – experienciado por meio dos sentidos, vivência do espelhamento e relação *self*-objeto com a idealização e engrandecimento das imagens parentais.
- Representação que permite a crença – experiência na qual a criança sente que é amada, cuidada, nutrida. “Eu sou aconchegada, alimentada, cuidada. Eu posso me ver em seu rosto (Você me cria à sua imagem)” (Rizzuto, 2006, p. 270). A criança experimenta a presença do outro, mesmo se este estiver ausente. “Sinto que você está comigo”, “Você é maravilhoso, o Todo-Poderoso” e “Você é amor. Você me ama” (Rizzuto, 2006, p. 270).
- Representação de Deus que permite a descrença – experiência na qual a criança sente a negligência dos pais e ou cuidadores. “Eu não estou alimentado, aconchegado, apoiado. Estou com fome e desamparado” (Rizzuto, 2006, p. 270), experiência que retrata que a criança não está conseguindo se ver no rosto dos cuidadores (“Você não está me criando”). A criança não sente a presença do outro e experimenta o desespero. “Não consigo sentir que você está aí para mim. Eu me desespero” (Rizzuto, 2006, p. 270). A decepção aparece: “Eu pensei que você fosse onipotente. Você fracassou” (Rizzuto, 2006, p. 270). A criança se sente desconsiderada e não amada na relação com os cuidadores. “Você não me ama. Eu não sou levada em consideração” (Rizzuto, 2006, p. 270).

Eis algumas características da primeira infância segundo os autores citados na figura 3 proposta por Fowler:

- Erikson – desenvolvimento psicossocial; formação da confiança básica e a luta contra um senso de ansiedade e falta de confiança; surge o sentimento da *esperança* na presença das experiências de confiança básica; formação da autonomia e luta contra um senso de vergonha e dúvida; emerge a virtude ou força chamada *vontade*, como a habilidade de se afirmar, reivindicar o espaço que precisa para ser; a criança aprende a dizer “eu” e a fazer reivindicações com o termo “meu”.
- Piaget – desenvolvimento cognitivo; organização da experiência de mundo através da experiência corporal; habilidades sensório-motoras; surgimento da linguagem para comunicar a experiência de mundo; uso de símbolos para representar objetos, pessoa e sentimentos; estágio caracterizado como “inteligência e pensamento pré-operatório”, no qual a criança aprende a representar a sua experiência de mundo com a presença da imaginação, fantasia, sentimentos e percepção atuando de forma conjunta.
- Fowler – desenvolvimento da fé. Fé primal ou indiferenciada: formação de vínculos com os cuidadores; experiência de mutualidade propiciando a formação do sentimento de confiança e amor; experiências corporais juntamente com experiências de compartilhamento de significados e valores com os cuidadores; experiência de mutualidade e confiança. Fé intuitivo-projetiva: identificações com as qualidades e valores dos adultos ou com crianças mais velhas; início da formação das imagens de Deus como poderoso e cuidador; construção da representação de mundo e seus significados; fé imitativa e fantasiosa e primeiras experiências autoconscientes.
- Stern – desenvolvimento do *self*. *Self* emergente: experiência do eu que começa a construir um mundo que é diferente do seu; interesse pelo relacionamento interpessoal e já indica capacidade de experimentar as outras pessoas como diferentes do próprio eu; equilíbrio dos padrões fisiológicos, como dormir e acordar, ter fome e saciar-se; processo de discriminação, como diferenciar o cheiro do leite da mãe, a voz da mãe. *Self* nuclear: experiência de ser um corpo; experiência de organização do eu; senso de autodirecionamento – controle dos

movimentos do corpo; senso de autocoerência – experiência de ser um todo integrado e não fragmentado, reconhecimento dos limites entre o eu e o outro, uma parte sou eu e uma parte é o outro; senso autoafetividade – reconhecimento de sentimentos e emoções; senso auto-história ou continuidade no existir – expectativa de que haja uma ordem para as coisas e que haja um futuro por vir. *Self* subjetivo: emergência de uma consciência de sentimento do eu e do outro, bem como a preocupação em afinar os sentimentos do eu com os sentimentos do outro; percepção da criança de que o outro tem uma mente e de que ela também tem; compartilhar atenção, sentimentos, intenções em termos pré-verbais é fundamental para a emergência do *self* verbal; a experiência subjetiva compartilhada revela o desejo de conhecer e ser conhecido e estimula para o desenvolvimento da linguagem. *Self* verbal – prontidão para a comunicação de experiências e significados com o surgimento da linguagem; a linguagem aumenta a capacidade de comunicar, mas também pode provocar o isolamento, quando as palavras não conseguem expressar a experiência subjetiva; emergência da capacidade de narrar a própria história. Assim, emerge um *self* narrativo, com a experiência da criança em criar a sua própria história e significados para a sua própria experiência.

- Rizzuto – desenvolvimento da representação de Deus. A representação de Deus vai sendo construída, desde os primeiros anos de vida, como um objeto transicional ilusório e vai se desenvolvendo ao longo de todo o ciclo da vida. A representação da imagem de Deus é formada a partir das imagens dos pais (idealizada, engrandecida) e de si. Esta representação é resultado de vários fatores, como as crises vividas em cada etapa da vida, as relações sociais, culturais, familiares e individuais, as experiências na interação com o ambiente, a capacidade criativa através da fantasia, a estruturação das memórias que são viscerais, simbólicas, sensoriais preparando o surgimento das memórias conceituais e intelectivas.

Fowler oferece uma interessante síntese, nesta figura, a qual pode ser descrita como uma forma de organização do processo de constituição do *self*, no qual a fé contribui de forma ativa e transformadora em todos os períodos do desenvolvimento

humano, nos aspectos físico-motor, intelectual, afetivo, social e da representação de Deus desde os primeiros anos de vida. Assim, pode-se concluir com Fowler:

Nascemos com capacidades prontas para serem ativadas para vincular nossas emoções com o espírito. Onde essa mutualidade de relações está presente e consistente, o bebê mostra uma forte pré-disposição para formar vínculos, para recrutar o amor e o cuidado dos adultos, para crescer em direção a relacionamentos saudáveis. Crianças vêm com potencial para crescer na construção de um sentido de fé e significado coerente e que sustenta a vida (Fowler, 1996, p. 12, tradução nossa).

Capítulo IV

Perspectivas e limitações

Neste estudo da teoria da fé, a partir de Fowler, pretende-se, construir uma reflexão crítica inicial sobre a Teoria do desenvolvimento da Fé, em diálogo com outros estudiosos e pesquisadores sobre a referida temática. Percebe-se que nos EUA existem muitas pesquisas e trabalhos publicados, na tentativa de avanços sobre o estudo do desenvolvimento da fé. Portanto, parece ainda muito limitado o aprofundamento do enfoque psicológico da fé e os avanços nesta direção, o que é constatado nas pesquisas realizadas que apontam a negligência da dimensão afetiva e relacional nestes estudos. Estes trabalhos apresentam uma visão geral da teoria da fé, mas não aprofundam os aspectos psicológicos. A construção dessa reflexão crítica possibilita pensar em algumas propostas práticas para o campo da educação, a partir das implicações apresentadas por Fowler (trinta anos após a publicação da teoria dos estágios da fé). Estas propostas são aspectos a serem estudados posteriormente.

Neste capítulo serão apresentadas algumas limitações e perspectivas (avanços) do estudo da teoria dos estágios da fé a partir do próprio autor. Como, o objeto em estudo não é a análise e aprofundamento das revisões atualizadas da teoria, estas colocações assumem um caráter informativo que possibilita tecer uma reflexão crítica da teoria proposta.

4.1. Avaliação crítica de Fowler

Fowler é um homem aberto às críticas, desde o início de suas pesquisas:

Em 1975 aceitei o convite para partilhar a perspectiva do desenvolvimento da fé com um grupo seleto de pastores ligados a faculdades e universidades [...]; formavam um público perspicaz e crítico. Durante dois dias discutimos sobre as virtudes e limites da abordagem desenvolvimental-estrutural da fé (Fowler, 1992, p. 221).

No decorrer da elaboração de seu trabalho, ele percebeu algumas necessidades de revisão e, na seção final do seu livro, ele apresenta a importância da inter-relação entre o conteúdo de fé e as estruturas.

Fowler é um estudioso consciente das limitações de sua teoria:

Como teólogo, jamais perdi de vista a importância dos conteúdos cruciais da fé [...], jamais tentei sustentar que o “estilo” estrutural da fé de uma pessoa ou comunidade é mais determinante para a sua vida e ação do que os seus valores centralizadores, suas imagens de poder ou as histórias mestras que elas consideravam descritivas de sua realidade. É verdade, porém, que, na tentativa de construir essas descrições empiricamente fundamentadas dos estágios estruturais da fé, eu e meus colaboradores negligenciamos, até bem recentemente, qualquer esforço de explicação teórica da inter-relação entre estrutura e conteúdo na vida de fé (Fowler, 1992, p. 224).

Uma de suas críticas está relacionada de maneira central nesta inter-relação conteúdo e estrutura da fé, limitada em sua obra. Ao final, ele discute a necessidade de uma unidade dinâmica. Tentar explicar esta inter-relação significa encarar a fé, de um modo mais inclusivo, como uma forma de uma pessoa constituir a si mesma, os outros e o mundo em relação aos valores, poderes e histórias da realidade.

Para Fowler, a teoria dos estágios não é uma teologia, mas são andaimes que proporcionam critérios para o modo de ser na fé. “A fé religiosa precisa vincular-nos a comunidades de memória e esperança compartilhadas” (Fowler, 1992, p. 240), para que as pessoas possam unir-se na simbolização da condição humana e na representação que anima e dá vida nova.

A relação fé e comunidade é um dos aspectos levantados por Fowler, no último capítulo da sua obra, como parte de uma série de questões para futuras pesquisas teóricas e empíricas. “O modelo dos estágios de fé nos possibilita ver a prontidão e as capacidades das pessoas, em cada estágio, para fazerem parte do pacto objetivado por suas comunidades” (Fowler, 1992, p. 240).

Fowler é um incentivador de novas pesquisas sobre o desenvolvimento da fé:

Quando as pessoas me perguntam se estes estágios estruturais se aplicam a pessoas de religiões orientais ou de sociedades tribais, a resposta honesta é: “Não sei”. Ainda não fizemos nenhum estudo transcultural sério sobre o desenvolvimento da fé. Um trabalho preliminar feito com hindus, mulçumanos e cristãos na Índia e com cristãos na Malásia e Libéria sugere que a sequência de estágios ajuda a eliminar diferenças existentes nas formas pelas quais as pessoas criam sentido naquelas diferentes tradições e contextos (Fowler, 1992, p. 242-243).

Fowler acredita que, com a realização de uma pesquisa transcultural, a atual descrição dos estágios da fé sofrerá um processo significativo de eliminação de pressupostos ocidentais e cristãos, bem como deverá ser aprofundado o caráter

estrutural e de conteúdo da fé. Ele acredita que a sequência de estágios que surgirá com estes estudos terá um estreito relacionamento com a sequência formal atual.

Após vários anos da elaboração da teoria dos estágios da fé, Fowler (2004) identifica alguns desafios para o desenvolvimento da fé no novo milênio, apresentando algumas reflexões críticas da Teoria do desenvolvimento da Fé e implicações para a educação religiosa.

Diante das limitações e avanços reconhecidos por Fowler, percebe-se que existe um predomínio de atenção voltado para os aspectos formais da fé e pouca atenção aos aspectos relacionais e afetivos da constituição do *self* religioso. Esta questão emerge na obra *Mudanças na experiência de fé; os desafios pessoais e públicos da vida pós-moderna* (1996), na qual ele amplia o seu olhar no diálogo com Stern (1992) e Rizzuto (2006). Mas, como Fowler é um teórico incentivador de novas pesquisas e estudos, visando à contextualização da teoria dos estágios da fé, pode-se perceber um campo aberto para uma (re)leitura dos estágios da fé, numa visão psicológica e sociocultural, a partir do processo de formação do *self*, considerando-se como foco a dimensão relacional, afetiva e a representação de Deus.

4.2. Perspectivas e avanços

Em 1996, Fowler, na obra *Mudança da experiência de fé; os desafios pessoais e públicos da vida pós-moderna*, apresentou elementos pertinentes para uma revisão de sua teoria. Este é um avanço importante referente à inclusão da reflexão sobre os aspectos da constituição do *self*, da representação de Deus e dos desafios da vida pós-moderna para o estudo do desenvolvimento da fé. Assim, a visão psicológica da fé, em Fowler, começa a ser explicitada. Essa obra constitui um referencial provocativo para que os pesquisadores e leitores construam um novo olhar para continuidade destes estudos.

Após mais de vinte anos da publicação da obra *Estágios da fé*, Fowler, em 2004, escreveu o artigo “Faith development at 30: naming the challenges of faith in a new millennium”. Neste texto, ele retoma a origem de seus estudos da fé, sua trajetória de vida acadêmica, as influências teóricas de outros autores, a continuidade das investigações, e aponta as implicações para a educação religiosa, considerando as exigências morais e espirituais da vida pós-moderna.

Fowler afirma que os educadores católicos foram os primeiros a utilizarem a teoria dos estágios da fé, tanto em escolas paroquiais como na educação religiosa eclesial:

Entre os setecentos e cinquenta educadores internacionais que ensinei nas grandes aulas de verão no Boston College durante um período de dez anos, a maioria eram professores ou administradores de escolas paroquiais. Eles foram atraídos para a Teoria do desenvolvimento da Fé e suas implicações para a educação (Fowler, 2004, p. 411, tradução nossa).

Fowler, neste artigo, apresenta algumas implicações para a educação religiosa, as quais são assim sintetizadas:

- Necessidade de uma educação relacional que acolha a criança como criação abençoada por Deus, digna de amor, cuidado e apoio formativo; que tenha atenção às capacidades das crianças em cada fase de desenvolvimento; que apresente narrativas e práticas que proporcionem experiências do amor de Deus, na qual a criança possa se sentir dom de Deus e amada por Ele.
- Necessidade de novas formas de envolver as crianças e jovens nas práticas e textos sagrados de uma comunidade de fé, tornando-se estes recursos significativos para a sua imaginação, conhecimento e desenvolvimento. Antes de a criança ou jovem começar a formar conceitos e entendimentos explícitos dos ensinamentos religiosos, eles aprendem os significados através das emoções, imagens e práticas de fé. Os símbolos da fé crescem em profundidade à medida que é desenvolvida a capacidade de interpretação dos mesmos.
- Importância da transmissão de imagens na narrativa, na arte, em símbolos e rituais, pois estes podem despertar e nutrir o que pode ser chamado de “imaginação espiritual”. O interesse inspirado nas pessoas queridas, os símbolos, a música sacra, as palavras sagradas, os sacramentos e os movimentos atraem as crianças, colaborando para o desenvolvimento da sua capacidade imaginativa, para a sua participação nas práticas religiosas e para o seu desejo de conhecer a história da sua comunidade.
- Necessidade de que a educação religiosa seja um convite e motivação para o crescimento de um sentimento comum de identidade em relação à fonte da vida.
- Renovação da educação religiosa para a liderança e numa fé global e ética.

Fowler menciona, ao final de seu artigo, algo muito atual nas discussões educacionais do mundo contemporâneo, e que está relacionado a uma educação voltada para o compromisso com uma vida sustentável no planeta:

Somente através de uma mudança fiel em nível global de operações sistêmicas que podemos virar o Titanic de nossas políticas interesseiras de curto prazo e gráficos para um curso onde “todos os homens, todas as mulheres, todas as crianças, em toda parte”, possam participar da vida sustentável e das alegrias das comunidades de confiança e de governança fiéis (Fowler, 2004, p. 421, tradução nossa).

De acordo com este pensamento, pode-se fazer uma aproximação com o pensamento de outros estudiosos que discutem a educação como um “processo histórico-cultural”, atravessada por várias situações, desafiado para uma ação que contemple o ser humano em sua totalidade no sentido de promoção da vida no planeta. Este é um processo que implica uma reflexão crítica, como sugere o professor José Manoel Pires Alves, educador e professor da Universidade Católica de Brasília:

Para compreender o que se passa no mundo, o homem (educador e educando) precisa deixar de pensar de forma compartimentalizada. O homem não pode se tornar solidário sem compreender o contexto. É necessário conhecer o mundo em que vive. O próprio conhecimento crítico nasce da crítica e deve ser criticado. Sem o conhecimento social crítico não há solidariedade, nem há ação em defesa da vida (Alves, 2008, p. 73).

Assim, o pensamento de Fowler pode ser ampliado na perspectiva do desenvolvimento de uma fé crítica e comprometida com uma dimensão planetária.

Em 2004, com a publicação do *Manual for faith development research*, de autoria de James W. Fowler, Heinz Streib e Bárbara Keller, apresenta-se uma revisão da teoria dos estágios da fé. No manual são abordados alguns aspectos como o reconhecimento das influências culturais na pós-modernidade; a investigação do processo de desenvolvimento da fé de uma pessoa; a nova abordagem do estudo da fé envolvendo programas de computador, tornando mais rápida e precisa a avaliação dos dados coletados; o cuidado na tradução das ferramentas de análise em várias línguas; o incentivo para estudos e pesquisas internacionais sobre o desenvolvimento da fé e a compilação de mais de trezentos artigos sobre os estudos da fé. Percebe-se, portanto, um interesse dos estudiosos da fé na realização de novos estudos e pesquisas sobre a teoria

dos estágios da fé, na tentativa de atualização da mesma no contexto do mundo contemporâneo.

Segundo Hans-Jürgen Fraas, professor de educação religiosa na faculdade de teologia evangélica da Universidade Ludwig Maximilian de Munique, Alemanha, o autor da teoria dos estágios da fé tenta de forma mediadora associar princípios psicossociais e cognitivos para descrever “uma sequência de ‘estilos de fé’ ligados entre si em forma de estágios por um processo evolutivo” (Fowler, 1992, p. 144), bem como na sua metodologia descritiva infiltram-se pressupostos de fé e valores, tendo a fé como algo vivencial.

Fraas reconhece, na teoria de Fowler, uma valorização dos estágios anteriores e o significado dos mesmos para os estágios posteriores. Este aspecto torna-se fundamental para uma compreensão dos estágios da fé como momentos vivenciais, significativos e em constante transformação, tendo como base as experiências já vivenciadas para um novo momento significativo e de fé:

Para Fowler, o modo de lidar com os símbolos evolui de tal maneira que os estágios anteriores não desvalorizam os anteriores; o significado próprio do pensamento simbólico é revalorizado justamente nos estágios posteriores (Fraas, 1997, p. 62).

Streib Heinz, professor de ensino religioso e teologia ecumênica na Universidade de Bielefeld, na Alemanha, com doutorado na Universidade Emory, em Atlanta, onde Fowler fez a sua pesquisa, apresenta uma nova perspectiva no estudo da fé. No seu artigo “Faith development theory revisited: the religious styles perspective” (2001) coloca em questão a discussão da cognição como motor para o desenvolvimento religioso, apresentando uma nova perspectiva sobre o desenvolvimento da fé, com atenção especial aos aspectos da história de vida, do relacionamento interpessoal e da psicodinâmica da representação de Deus.

No artigo “Research in Fowler’s faith development theory: a review article”, Stephen Parker (2010), psicólogo, teólogo e professor na Escola de Psicologia e Aconselhamento da Regent University, Virginia Beach, EUA, reconhece a contribuição da teoria dos estágios da fé, de Fowler, como base teórica para o trabalho em educação religiosa, atendimento pastoral e psicologia evolutiva. Para ele, a articulação de estágios desenvolvimentais da fé gerou centenas de estudos e artigos, continuando a influenciar o pensamento e a pesquisa sobre o desenvolvimento espiritual e religioso, como os

estudos de Streib. Ao longo dos anos muitas revisões foram dedicadas ao estudo do modelo de Fowler, mas a avaliação empírica do desenvolvimento da fé foi mais rara. Estes estudos, segundo Parker, encontraram-se voltados à adequação da Teoria do desenvolvimento da Fé:

Embora tenham existido muitos estudos orientados para distintos aspectos dos postulados que dizem respeito aos estágios (e.g. Driedger 1998; Snarey 1991), até o presente não houve uma pesquisa sistemática além de Fowler (1981) em seus dados iniciais visando validar suas posições quanto aos estágios da fé. Este fato é um tanto estranho, pois Fowler fez desde o início uma sugestão no sentido de ver na TDF (Teoria do desenvolvimento da Fé) uma aplicação no campo empírico de sua realidade. Além disto, não existe uma revisão de conjunto da pesquisa empírica que ofereça um resumo daquilo que (ou que não) se conhece com relação à validade empírica do modelo de Fowler (Parker, 2010, p. 333, tradução nossa).

Parker apresenta algumas hipóteses relacionadas à Teoria do desenvolvimento da Fé: primeira hipótese foi testada por Fowler – existe um padrão do desenvolvimento da fé; segunda hipótese – este padrão é considerado como “hierárquico e invariável” na sequência de seus estágios, sendo o fundamental a “estrutura” da fé e não o seu “conteúdo”, assim, a hipótese da Teoria do desenvolvimento da Fé de Fowler é “cognitivo-estrutural”, embora ele aceite que a fé inclui as dimensões afetivas e relacionais; terceira hipótese – é derivada dos elementos psicossociais presentes na teoria dos estágios da fé; a verificação da dimensão afetiva e relacional é mais complexa e inconclusa, ocorrendo em menor escala do que a dimensão cognitivo-estrutural da fé.

Parker apresenta em seu artigo uma lista de setenta e nove estudos empíricos, bem como um sumário das pesquisas empíricas da Teoria do desenvolvimento da Fé. Estes aspectos não serão aqui descritos e discutidos, mas serão apontados como informações sobre os avanços a partir de Fowler.

Parker, no seu artigo “Espiritualidade no aconselhamento: uma perspectiva do desenvolvimento da fé” (2011), reconhece a contribuição dos estágios da fé para a integração da espiritualidade e da religião no trabalho clínico como competência necessária para lidar com as experiências e diversidade de clientes. Outro aspecto citado é que há pouca literatura sobre a aplicação clínica do modelo de Fowler, sendo este mais visível no campo da educação religiosa. Ele procura identificar algumas vantagens do modelo de Fowler – modelo de desenvolvimento para a compreensão espiritual e das

mudanças religiosas; caracteriza diferentes estágios de desenvolvimento espiritual, bem como as crises típicas de desenvolvimento e as transições entre estas fases; estruturas universais pertencentes a todos os credos que favorecem diagnosticar e avaliar a natureza e a função da fé na vida de uma pessoa; modelo de crescimento orientado para o desenvolvimento espiritual e religioso, em contraste com a visão clínica comum da religião como patológica. Estes fatores possibilitam o desenvolvimento da capacidade do psicólogo no aconselhamento em trabalhar construtivamente as questões espirituais e religiosas dos seus clientes.

Para Spilka, professor na Universidade de Denver, e demais autores da obra *The psychology of religion: an empirical approach*, a teoria de Fowler é rica em ideias, fornecendo uma estrutura para o trabalho empírico e pode contribuir para a compreensão do que significa ser religioso.

No Brasil, a teoria dos estágios da fé vem sendo citada por alguns autores, os quais fazem referências ao desenvolvimento humano e religioso, bem como alguns apontam a sua contribuição para a educação religiosa. A seguir, apresentar-se-ão alguns dos autores que citam a teoria dos estágios da fé.

Na obra *Influências da religião sobre a saúde mental*, os autores apresentam que a tipologia da experiência religiosa foi muito enriquecida pela contribuição de Fowler, dizendo que ele “mostrou ser a fé um processo dinâmico, com características específicas em cada estágio do desenvolvimento humano” (Lotufo et alii, 2009, p. 15).

As pesquisas e os estudos de Edênio Valle, no campo da psicologia da religião, contribuem para uma leitura interpretativa do desenvolvimento da fé, da experiência religiosa e da formação da identidade de cada pessoa. Ele aponta a necessidade de os psicólogos compreenderem estes processos presentes nas experiências dos pacientes:

Na teorização de Fowler, uma tarefa de grande significado para o psicólogo é investigar a fé em cada um de seus estágios maturacionais [...]. Para ele, a fé não é uma dimensão separada da vida, uma especialidade compartimentada [...]. Nem sempre os profissionais da psicologia percebem ou estão preparados para, permanecendo dentro de suas funções específicas, iluminar as crises e vacilações de um paciente que está construindo a sua fé, seja em que nível for de sua mutualidade existencial e religiosa (Valle, 2008, p. 96-97).

O psicólogo e docente Mauro Martins Amatuzzi, da PUC-Campinas, interessado no aspecto psicossocial da religião, apresenta um esboço sobre o desenvolvimento

humano e religioso a partir de pesquisas empíricas realizadas com grupos populares e principalmente das leituras teóricas de Piaget, Maslow, Erikson e Fowler. Assim, ele cita:

No plano do desenvolvimento religioso propriamente dito, James Fowler, com sua grandiosa pesquisa sobre os estágios da fé, passou a ser também uma referência fundamental [...]. Nossa experiência, contudo, levou-nos a propor algumas modificações em seu esquema conceitual e sequencial (Amatuzzi, 2001, p. 26-27).

As modificações no esquema conceitual e sequencial, citados por Amatuzzi, parecem ser uma ampliação e aprofundamento do pensamento original de Fowler. Com relação ao esquema conceitual, Amatuzzi procura conceituar os seguintes termos: senso religioso, inquietação religiosa, religiosidade; forma religiosa, posição religiosa, religião (no sentido subjetivo); campo religioso; vivência religiosa; experiência religiosa; fé, fé humana; fé religiosa; adesão religiosa; sistema religioso, religião (no sentido objetivo); desenvolvimento religioso. No esquema sequencial, ele relaciona algumas etapas do desenvolvimento religioso: Bebê – primeiro ano de vida; Criança – de 1 a 6/7 anos; Menino ou Menina – de 6/7 aos 11/12 anos; Adolescente – de 11/12 aos 18/19 anos; Jovem Adulto – 18/19 aos 24/25 anos; Adulto – dos 24/25 aos 35/40 anos; Adulto Maduro – 35/40 aos 60/65 anos; Idoso/a – além de 60/65 anos. Amatuzzi apresenta alguns elementos que fazem parte do desenvolvimento religioso e a explicação dos mesmos em cada etapa. Estes elementos são: desafio central; descoberta-aceitação; experiência básica; deficiência na experiência básica; consequência religiosa posterior dessa deficiência; fé; fé religiosa; forma religiosa; sistema religioso; resignificação da fé básica desta etapa, no adulto, após experiência religiosa pessoal. Esta contribuição parece ser uma tentativa de adaptação dos estágios da fé a uma realidade sociocultural, colaborando para os avanços de estudos na área, acentuando, portanto, de forma especial a contribuição de Fowler, o “pai” da teoria dos estágios da fé.

A teoria fowleriana vem sendo citada por outros autores, no campo da educação, como Oliveira, Junqueira, Alves e Keim, no livro *Ensino religioso: no ensino fundamental*. No primeiro capítulo, com a apresentação sobre o homem religioso como um ser de buscas e em busca, os autores se referem a Fowler como um dos estudiosos da relação do ser humano com o transcendente, numa dimensão de fé, a partir da psicologia do desenvolvimento:

O trabalho de James W. Fowler (1992) apresenta a fé como orientação primeira da existência do ser humano, como o conjunto de relações de confiança e desconfiança que sustentam a teia da vida humana (Oliveira; Junqueira; Alves; Keim, 2007, p. 45).

No livro *Ética, religiosidade e cidadania*, as autoras destacam o caráter dinâmico da teoria da fé e sua importante contribuição para a educação religiosa:

Os estudos de Fowler são importantes para a educação religiosa, pois possibilitam o respeito, tanto ao processo individual de evolução da religiosidade quanto à construção pessoal da maturidade da fé ao longo da vida. Deve-se considerar que a descrição dos estágios que ele elaborou não é prescritiva, nem definidora. A vida ainda apresenta mistérios insondáveis. (Andrade; Oliveira; Oliveira, 1997, p. 89).

Junqueira e Rodrigues (2009), no livro *Fundamentando pedagogicamente o ensino religioso*, em um dos capítulos, apresentam os estágios da fé segundo Fowler, destacando a importância do mesmo. Percebe-se, portanto, que a teoria dos estágios da fé vai sendo reconhecida como um dos referenciais para o ensino religioso.

Outras obras, dissertações e teses poderiam ser aqui citadas, mas este levantamento da utilização da teoria de Fowler, no Brasil, fica em aberto para a continuidade dos estudos e pesquisas, de acordo com os interessados nesta temática.

4.3. Limitações

Parker (2010) faz uma revisão e avalia a natureza da pesquisa empírica sobre a Teoria do desenvolvimento da Fé proposta por Fowler. Após apresentar uma descrição dessa teoria, o autor, revisitando as medidas operacionais que determinaram a estruturação dos estágios da fé, conclui que a teoria geral tem uma maior base empírica do que a dimensão psicológica da mesma, e que na atualidade vários dos postulados centrais da Teoria do desenvolvimento da Fé carecem de suporte empírico. Ele considera que muitos estudos sobre as medidas de avaliação do desenvolvimento da fé foram realizados, mas estes se encontram com limitações, bem como a proposta por Fowler:

A medida operacional mais usada foi a Teoria do desenvolvimento da Fé (TDF) de Fowler (1981) e de seu grupo de pesquisa (Streib, 2005). Outros instrumentos incluem entrevistas mais curtas, questionários de escolha forçada e ensaios escritos. Cada um destes instrumentos, inclusive o de Fowler, tem suas limitações (Parker, 2006) (Parker, 2010, p. 235, tradução nossa).

De acordo com Parker faltam pesquisas sobre a eficiência dos instrumentos operacionais de avaliação do desenvolvimento da fé e Fowler incentiva a continuidade destes estudos. Considerando a terceira hipótese citada por Parker, de que a dimensão afetiva e relacional é inconclusa nos estudos da fé, pode-se constatar que existe um campo aberto para pesquisas empíricas e teóricas que retomem estes aspectos.

Para Parker (2011), uma das limitações atuais é que existe pouca literatura sobre a aplicação clínica do modelo de Fowler, o que ele considera de importância para a prática psicológica no trabalho de aconselhamento.

A crítica de Streib (2002) à Teoria do desenvolvimento da Fé refere-se ao fato de Fowler subestimar o aspecto cognitivo como o motor do desenvolvimento religioso, dando uma atenção menor às dimensões de conteúdo e experiências. Esta ênfase na dimensão cognitiva, na visão de Streib, leva a ignorar as dimensões essenciais para o desenvolvimento religioso. Estas dimensões são: a dimensão intrapessoal, psicodinâmica do *self* – relacionamento consigo mesmo; a dimensão interpessoal, dinâmica do relacionamento do *self* com os outros; a dimensão interpretativa, dinâmica do relacionamento do *self* com as tradições (religiosas); a dimensão da vida no mundo, dinâmica do relacionamento do *self* com o mundo social. Parece que em seus estudos sobre a teoria da fé, Streib se aproxima do pensamento de Stern sobre a formação do *self* da criança e de Rizzuto sobre a representação de Deus, ambos ancorados na narrativa da história de vida, considerando-se a compreensão do ser humano com primazia aos aspectos relacionais do *self* – relação com o próprio eu, com os outros, com o mundo social. Streib destaca em seu texto a importância de um entendimento mais amplo da história de vida, apontando os aspectos psicossociais da teoria de Erikson e de Rizzuto com a visão psicodinâmica da representação de Deus.

Spilka e demais autores (2003) apresentam a questão da religiosidade infantil. Eles apontam que, com relação às conceituações teóricas do desenvolvimento religioso em geral, bem como do desenvolvimento moral e da fé, estas conceituações foram influenciadas pelas formulações de Piaget, bem como por outros trabalhos do desenvolvimento religioso com a base teórica e empírica piagetiana. Eles afirmam que “há indicações de vitalidade em algumas áreas de pesquisa sobre religiosidade na infância, e há potencial considerável para os pesquisadores” (Spilka et alii, 2003, p. 105) realizarem seus estudos nesta área.

De acordo com estes autores, a conceituação de Fowler sobre os estágios da fé é complexa e de difícil compreensão, bem como ele não conseguiu ter uma rigorosa investigação empírica. Algumas das críticas publicadas no *Jornal Internacional de Psicologia* e apresentadas por Spilka et alii são:

- “Streib (2001) propõe que a revisão da teoria dos estágios da fé é necessária – por exemplo, para ‘libertar a teoria de’ sua aprovação quase inquestionável da lógica do desenvolvimento estrutural” (Spilka et alii, 2003, p. 82-83, tradução nossa), a fim de explicar a dimensão rica e profunda da história de vida das pessoas religiosas entrevistadas;
- “Day (2001) sugeriu que uma maior atenção deve ser dirigida à fala e à narrativa” (Spilka et alii, 2003, p. 83, tradução nossa).
- “McDargh (2001) centraliza a sua crítica da teoria dos estágios da fé mais sobre os fundamentos teológicos e afirma que seria mais útil uma abordagem mais focalizada individualmente” (Spilka et alii, 2003, p. 83, tradução nossa).
- “McDargh e Rizzuto defendem uma maior integração de conceitos psicanalíticos e processos em análise para a Teoria do desenvolvimento da Fé” (Spilka et alii, 2003, p. 83, tradução nossa).

“No entanto, Fowler defende a Teoria do desenvolvimento da Fé, argumentando que ela continua a servir como instrumento útil para estudar a fé em diferentes níveis” (Spilka et alii, 2003, p. 83, tradução nossa).

Um dos problemas, de acordo com Spilka (et alii), tem sido a dificuldade na operacionalização dos estágios, mas que existem tentativas de simplificação da medição das etapas propostas. Ele considera que, embora a teoria dos estágios da fé apresente estes problemas, ela ainda é uma ferramenta útil e importante para os estudos na psicologia da religião.

Hans-Jürgen Fraas, em sua obra *Religiosidade humana*, relata que, apesar de Fowler possuir uma intenção integradora, “parece que a dimensão ideológico-cognitiva recebe uma ênfase demasiada: segundo ele os movimentos carismáticos deveriam ser enquadrados em níveis bem baixos” (Fraas, 1997, p. 62). Para Fraas, o entrelaçamento da história de vida com os aspectos socioculturais possui uma ênfase menor na teoria de Fowler.

Uma das lacunas parece estar relacionada à inserção sócio-histórico-cultural das pessoas e que existe uma homogeneização na metodologia de pesquisa dos estágios da fé, referindo-se apenas a uma amostra populacional americana. Esta lacuna aponta a necessidade da revisão e aplicação das pesquisas em vários contextos socioculturais, para a construção de uma (re)leitura dos estágios da fé, a partir de uma realidade específica.

Quase todos os autores citados referem-se aos estágios da fé numa visão geral sobre o desenvolvimento humano e religioso, não aprofundando os aspectos relacionados à primeira infância – temática deste trabalho. Portanto, pode-se verificar que esta é uma questão para futuros estudos.

4.4. Ampliação da discussão

Na tentativa de uma reflexão crítica, pode-se ampliar a discussão com a psicologia científica da religião, a qual é um ramo da ciência que busca entender o fenômeno religioso e as suas motivações, experiências, atitudes, dinâmicas afetivas e cognitivas, através do comportamento religioso do indivíduo.

Na visão de Antoine Vergote, professor belga da Universidade Católica de Leuven, estudioso da psicanálise, da teologia e dedicado à análise do fenômeno religioso, a psicologia da religião tem como objetivo

inventariar os comportamentos religiosos, explorar as diferenças significativas, compreender as relações com outros fenômenos humanos, conhecer as estruturas internas das experiências e dos comportamentos religiosos, discernir a atitude religiosa aparente da autêntica formulação de hipóteses compreensivas da dimensão religiosa do homem (Vergote, 1969, p. 171).

Segundo Antonio Ávila (2007), professor de psicologia do Instituto de Pastoral e da Faculdade de Teologia São Dâmaso, em Madri, a psicologia evolutiva da religião, atualmente, descreve os comportamentos religiosos das distintas idades do desenvolvimento e suas motivações; estuda a origem, a evolução do pensamento e conceitos religiosos, tentando explicar os fatores que influem neste processo, como a educação, a cultura, a família, a própria inteligência e outros; analisa a origem e a evolução da dimensão afetiva da religiosidade; aborda o processo de socialização religiosa e os fatores que nele influem, estudando a sentimento de pertencimento e participação nas experiências comunitárias de fé, entre outros.

Com relação aos estudos da religiosidade na infância, Ávila apresenta entre os teóricos citados, o pensamento de Fritz Oser, professor de psicologia na Universidade Fribourg, na Suíça. De acordo com Ávila o professor Oser aborda “o estudo dos estágios do desenvolvimento religioso a partir da confrontação de seus entrevistados com dilemas nos quais manifestam sua concepção de Deus” (Ávila, 2007, p. 144-145). Esta teoria do desenvolvimento do conceito religioso, proposta por Oser, apresenta tema do pensamento e do julgamento religioso como forma de avaliação da relação com Deus e estão divididos em cinco estágios, os quais sofrem mudanças ao longo da vida. Estes pressupostos, também, favorecem uma possibilidade de ampliação da reflexão sobre o processo de desenvolvimento da fé, na perspectiva de Fowler.

Considerando-se que o ser humano é um ser situado em um contexto sociocultural, pode-se indagar: “Quem é este ser humano na sua relação com a fé? Qual a sua história de vida? Como ele foi construindo as narrativas de suas experiências pessoais e interpessoais desde os primeiros anos de vida? *Como ele busca o sentido da vida?*”. Estas questões fazem parte ativa do processo de constituição do *self* de uma pessoa inserida ou não numa tradição religiosa. Outro aspecto que merece ênfase, nesta discussão, é que o ser humano nasce em um ambiente concreto, em uma determinada cultura, e este ambiente pode nutrir ou condicionar o desenvolvimento humano e as expressões religiosas, favorecendo ou não a construção de significados na vida pessoal e social.

O *self* religioso está entrelaçado com o *self* emergente, nuclear, subjetivo, verbal desde os primeiros anos de vida. Para uma melhor compreensão desta afirmação, podem-se retomar os conceitos de religião, religiosidade e homem religioso. De acordo com Valle (2005), as religiões são uma realidade culturalmente construída, na qual entram em jogo interativo e proativo o homem na sua totalidade, seu consciente e inconsciente, com todos os constituintes de seu ser, nos aspectos biológico, afetivo, cognitivo e interpessoal. E é dessa complexa síntese que emerge o *homo religiosus*, através das mediações humanas, as quais se dão no encontro com o outro e, por essa via, com o Outro:

Em sua essência, a religiosidade é relacional. A religiosidade comporta sempre um encontro com o outro (o Outro), seja qual for o entendimento que dele tenha a pessoa ou o grupo religioso no qual ela é socializada. A maneira como este encontro é vivenciado inscreve-se no itinerário de

vida e autopercepção de cada um. Fundamenta-se nas primeiras relações da criança com as pessoas que a circundam, satisfazendo ou não suas necessidades que começam pelo biológico e evoluem em direção a formas elaboradas, exclusivas de seres humanos psicologicamente amadurecidos. Ademais, ela deve ser vista como uma resposta aprendida na convivência socializada, por meio de múltiplas mediações (costumes, valores, normas, crenças, papéis, organizações, rituais, mitos, símbolos e – como mediação de fundo – pessoas) interiorizadas em forma individual, mas sempre no contexto de relações sociais concretas (Valle, 2007, p. 132).

Desta maneira, pode-se compreender a formação do *self* religioso, desde os primeiros anos de vida, sendo favorecida pelas experiências de encontro – mutualidade e por uma afetividade relacional, bem como pela contínua busca do sentido da vida. Este é um processo dinâmico e marcado por significados que tornam o ser humano um ser de fé no encontro com ele mesmo, com o outro, com o mundo e com o Outro – o “sentido último” da vida.

Considerando-se estas premissas, pretende-se, no final deste capítulo, apresentar um esboço inicial de uma síntese crítico-reflexiva e algumas propostas práticas, as quais ficam em aberto para futuros estudos.

Com relação à síntese da reflexão crítica da teoria dos estágios da fé:

- tentativa na construção de uma exposição teórica integrativa, embora a ênfase maior tenha sido dada aos aspectos ideológico-cognitivos;
- na definição dos estágios da fé foi considerada a pesquisa empírica com a população americana, portanto para a aplicação dos estágios da fé em outros países e realidades socioculturais são importantes a realização de novas pesquisas empíricas e a análise das mesmas, mediante o contexto onde as pessoas estão inseridas;
- existe uma lacuna na apresentação dos estágios; embora o autor apresente a fé em uma visão psicológica, é bastante restrita a abordagem da dimensão psíquica, emocional e afetiva das manifestações religiosas;
- a psicologia evolutiva da religião pode ser enriquecida com a teoria fowleriana, mas esta se apresenta, ainda, pouco aprofundada na discussão psíquica da religiosidade na infância;

- a teoria explicitada, na obra de Fowler, contempla elementos fundamentais para o estudo da fé, mas pode ser ampliada com uma revisão da pesquisa empírica e reconstrução da teoria com base na análise de dados contextualizados;
- a fé para Fowler é um valor humano universal, é relacional e composta de imagens, valores e compromissos que moldam a vida dos indivíduos – a partir desta conceituação, pode-se dizer que Fowler apresenta argumentos para falar da constituição de um *self* religioso na infância, mas ele não descreve tal conceito e nem aprofunda tal processo na obra *Estágios da fé*.

A partir dessa reflexão, percebe-se que a obra *Estágios da fé* possui uma consistente base teórica e empírica, possibilitando a ampliação da discussão com autores contemporâneos, bem como necessitando de novos estudos e pesquisas para a revisão dos critérios de investigação e análise, nos diversos contextos socioculturais. A (re)leitura teórica e empírica dos *Estágios da fé* pode contribuir para a construção de novas perspectivas, com ênfase nas experiências compartilhadas de significado e nas questões psicológicas da representação de Deus na primeira infância e ao longo da vida.

Com relação às propostas práticas, no decorrer deste trabalho surgiram alguns *insights*, os quais são apenas sugestões iniciais sobre a aplicação deste estudo. Estas sugestões podem ser desdobradas e aprofundadas em um plano específico, interdisciplinar e contextualizado, no campo da educação, da psicologia, das ciências da religião, da puericultura e da medicina. A continuidade de reflexões críticas e estudos nestes aspectos podem favorecer uma maior solidez teórica e de intervenção prática.

Há um espectro de possibilidades, mas vou limitar-me à prática que venho realizando nos últimos anos no campo da educação e da psicologia: desenvolvimento de cursos, palestras e oficinas com professores, educadores sociais, pais, cuidadores, estudantes de psicologia e líderes religiosos; elaboração de subsídios para o trabalho com os grupos específicos (professores, educadores sociais, pais, cuidadores, estudantes de psicologia e líderes religiosos); atendimento psicoterápico com o olhar na teoria de Stern e de Fowler, com o foco na narrativa da história de vida e processo evolutivo do *self*; discussão teórica no Grupo de Estudos e Pesquisa Religião e Educação da PUC-SP; criação de um espaço reflexivo e interativo na internet, através do blog “Travessias em Educação” e “EDUCRE – Educação & Ciências da Religião”; escrita de artigos e apresentação de trabalhos no III Congresso Brasileiro de Psicologia: Ciência e Profissão

(2010), no 23º Congresso Internacional da SOTER - Sociedade de Teologia e Ciências da Religião (2010) e III Congresso da ANPTECRE - Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Teologia e Ciências da Religião (2011), com base no foco de estudo sobre o processo do desenvolvimento da fé e do *self*, em todas as dimensões que constituem a vida do ser humano.

Outras perspectivas se abrem, também, no campo da educação, psicologia e ciências da religião sobre o desenvolvimento da fé e do *self*, as quais estão em processo inicial de discussão: criação de um grupo de estudo interdisciplinar, numa visão psicológica e educacional; criação de um espaço reflexivo e interativo com gestantes, mães, pais e cuidadores de crianças na primeira infância; palestras e oficinas para professores de ensino religioso; assessoria na formação inicial e continuada da vida religiosa; criação de um espaço de “escuta e diálogo” nas instituições educacionais para pais, cuidadores e educadores; estudo sobre a teoria de Fowler aplicada à prática clínica; desenvolvimento de pesquisa empírica sobre a temática em questão, a partir de Fowler e Stern, com o foco na história de vida e as suas narrativas.

Estas propostas estão sedimentadas na minha experiência profissional, na contribuição teórica de Fowler, Stern e demais autores citados neste trabalho, bem como do sonho que trago de contribuir para o desenvolvimento da fé e do *self* das crianças, adolescentes, jovens e adultos. Estas questões não são aqui discutidas, mas expressam o desejo da continuidade de futuros estudos e trabalhos sobre o desenvolvimento humano e da fé, na perspectiva da psicologia científica da religião na interface com a educação.

Considerações finais

Como (também) pedagoga, o cerne do meu trabalho foi tecido como uma tentativa de estabelecer uma rede de conexões com vários pensamentos teóricos e também nos contatos com educadores nas instituições educacionais, através de um trabalho de formação continuada, embora estes contatos não fizeram parte desta dissertação, que é uma pesquisa teórica e não empírica. Esta tentativa de intervenção prática colaborou para o prosseguimento deste estudo, abrindo perspectivas para uma ponte a ser aprofundada em estudos e práticas posteriores.

Segundo Fowler (1992), a fé é algo dinâmico, evolutivo e relacional, sendo parte integrante da existência humana, bem como ela capacita a pessoa para a busca e o encontro com o sentido da vida. Ela pode ser caracterizada como um processo integrador composto de imagens, valores e compromissos que moldam a vida das pessoas, apresentando uma perspectiva triádica composta pelo eu, pelos outros e pelos centros compartilhados de valor e de poder. Desta maneira, pode-se dizer que Fowler relaciona a fé ao significado da vida e à necessidade existencial do estabelecimento de vínculos nas relações interpessoais, compartilhamento de significados e experiências.

A Teoria dos Estágios da Fé não é uma escala para medir a fé das pessoas, mas sim uma teoria que possibilita uma compreensão dinâmica da fé, na tentativa de uma visão psicológica e não teológica. A expressão “estágios da fé” apresenta um movimento em espiral, no qual cada estágio identifica uma força e uma base capaz de favorecer ou não a transição para um estágio mais amadurecido da fé. Neste processo, cada estágio sucessivo está ligado aos anteriores e acrescentando-se a eles e a prontidão para esta mudança de estágio é decorrente da “maturação biológica, desenvolvimento emocional e cognitivo, experiências psicossociais e influências religioso-culturais” (Fowler, 2006, p. 111). Assim, pode-se entender a teoria dos estágios da fé como uma complexa interação de fatores e que “a passagem de um estágio a outro não é automática e nem assegurada” (Fowler, 2006, p. 111). Estes estágios devem ser vistos como interligados entre si; cada um deles apresenta conteúdos dos estágios anteriores, não sendo caracterizados pelo controle exclusivo do crescimento cronológico, pois se percebe que muitas pessoas não progridem para os estágios posteriores:

É possível que pessoas atinjam a idade adulta cronológica e biológica enquanto permanecem definidas por estágios estruturais da fé que estariam comumente associadas com a primeira infância ou com a infância intermediária ou com a adolescência (Fowler, 2006, p. 111).

Do nascimento até por volta dos sete anos, a criança vivencia dois momentos fundamentais do desenvolvimento da fé, denominados como fé primal ou indiferenciada e fé intuitivo-projetiva.

A criança possui uma predisposição para a confiança nos pais e/ou cuidadores. Esta fase é chamada por Fowler de pré-estágio, por não ser acessível à pesquisa empírica do desenvolvimento da fé. Este pré-estágio é caracterizado por uma “fé primal ou indiferenciada”, no qual está a semente dos valores da confiança, coragem e esperança, baseada na experiência relacional de mutualidade, *na qual* (ou de onde) emergem as primeiras imagens de Deus. Uma falha nesta experiência pode provocar a emergência de um narcisismo exagerado, isolamento ou insegurança. A transição para o estágio seguinte se dá com a convergência do pensamento e da linguagem. Nesta fase, portanto, encontra-se a base para a experiência religiosa ou de fé no futuro.

A primeira infância é caracterizada pela “fé intuitivo-projetiva”, na qual acontece a emergência das imagens e sentimentos duradouros. É a fase caracterizada pela imaginação, sendo influenciada pelas ações e histórias contadas pelos adultos. Este período, no qual emerge a consciência do “eu”, é caracterizado pelo egocentrismo da criança em relação às perspectivas dos outros, bem como pela emergência da consciência da morte, do sexo e dos tabus apresentados pela sua cultura. A criança possui a capacidade de captar o mundo da experiência e registrar sentimentos intuitivos com relação ao sentido último da existência. A transição para o estágio seguinte se dá com o surgimento do pensamento operacional concreto e no cerne da transição a criança manifesta a crescente preocupação em saber como as coisas são, a origem das mesmas e a distinção entre o real e o que aparenta ser real. Uma falha neste processo de desenvolvimento da criança pode provocar a criação de imagens de terror e destrutividade. Percebe-se que nesta fase a criança demonstra abertura para as experiências e para o registro destas experiências, as quais podem influenciar o desenvolvimento saudável ou não da sua vida de fé no presente e no futuro.

Enfim, este trabalho partiu da premissa de que a fé é uma forma de ser e comprometer-se; é sempre relacional, como relacional é a constituição do *self* da

criança. O *self* religioso está calcado em um padrão triádico da fé, composto do eu, dos outros e dos centros compartilhados de valor.

Ao longo deste estudo, percebeu-se a importância da análise das narrativas das imagens de Deus e a sua expressão através da linguagem. A criança traduz em palavras, por exemplo, “Papai do Céu”, referindo-se a uma imagem representativa de um pai que acolhe, protege e atende às suas necessidades e desejos. Se a criança vivencia a negligência dos pais e/ou cuidadores, poderá ser construída uma imagem de um pai negligente e destruidor de seus desejos. Este pensamento pode ser, também, reconhecido na teoria de Fowler com a apresentação da *fé intuitivo-projetiva*, na teoria de Rizzuto com as questões sobre representação das imagens de Deus e na teoria de Stern com a emergência dos sentidos do *self*.

O inovador na teoria de Fowler e Stern parece estar relacionado à dinâmica do desenvolvimento das várias dimensões do *self*, desde os primeiros anos de vida, permanecendo presentes e ativas na vida adulta. Com Fowler, pode-se afirmar que a dimensão religiosa do *self* apresenta-se interligada em cada estágio do desenvolvimento da fé, sendo que cada estágio expressa conteúdos dos estágios anteriores. Stern enfatiza que o surgimento do *self* emergente, nuclear, subjetivo e verbal não exclui o sentido de um ou de outro, mas que se constituem em partes integrantes do desenvolvimento humano. Para Stern, em cada fase do desenvolvimento surgem domínios do relacionar-se e estes apresentam características cumulativas e não sequenciais.

O objetivo e a questão da pesquisa foram aprofundados no decorrer do trabalho realizando uma revisão da literatura sobre o assunto e estabelecendo uma conexão dialógica entre as contribuições teóricas mais relevantes sobre o tema em estudo, possibilitando uma maior compreensão do mesmo. Parece que Fowler percebeu uma lacuna nos estágios do desenvolvimento psicorreligioso da criança e assim estabeleceu um diálogo criativo e inovador com Stern e Rizzuto, apresentando um avanço em suas proposições iniciais. Esta inovação teórica de Fowler (1996) emerge na relação dos estágios da fé com o processo de constituição do *self* da criança e da representação das primeiras imagens de Deus.

Assim, com este estudo, pode-se argumentar que a fé é uma experiência humana de confiança, de construção e de compartilhamento de significados. Portanto, é uma dimensão do que constitui o *self* da criança, o qual evolui durante o ciclo da vida.

Fowler (1996) reconhece, a partir da teoria de Stern, que a base da constituição do *self* da criança está na matriz dos relacionamentos e do padrão triádico da fé, como citado anteriormente. Fowler avançou em seus estudos iniciais e afirmou que os sentidos do *self* emergente, nuclear, subjetivo e verbal apresentados por Stern fornecem uma rica contribuição para a compreensão da dimensão relacional do *self* e da gênese da fé. Neste processo, Fowler (1996) enfatiza a construção do “companheiro evocado”, apontando as origens dos rituais e o sentido do “numinoso”, da sintonia afetiva nos primeiros anos de vida, possibilitando o compartilhamento de significados e o nascimento da “alma”, do uso da linguagem propiciando as origens da simbolização da fé. Fowler reconhece a contribuição de Rizzuto para os estudos da fé e enfatiza a importância das narrativas da imagem de Deus pelas crianças, as quais formam “o símbolo religioso central da nossa cultura e de nossas vidas” (Fowler, 1996, p. 52, tradução nossa).

Este estudo, com o foco em uma visão de índole psicológica (e não teológica), confirmou a hipótese inicial de que o processo de desenvolvimento da fé e a constituição do *self* na primeira infância, a partir de James W. Fowler, possibilitam a construção de uma reflexão crítica sobre a teoria dos estágios da fé e a constituição do *self* religioso ou da dimensão religiosa do *self* da criança, em diálogo com outros autores contemporâneos. Buscou-se, portanto, compreender a dimensão relacional e religiosa do *self* da criança, considerando-a em seu processo de desenvolvimento e em interação com as outras pessoas de seu contexto sócio-histórico-cultural.

Este trabalho foi enriquecedor e motivador, possibilitando uma síntese objetiva e prática, voltada para o aprofundamento dos estágios da fé no contexto brasileiro, o que seria muito enriquecido em uma equipe interdisciplinar. Justifica-se este pensamento após uma conversa informal³ com o Prof. Sérgio Rogério de Azevedo Junqueira, da PUC-PR, também leitor e estudioso das obras de Fowler. Junqueira reconhece a importância da cultura no processo de desenvolvimento humano e religioso e a contribuição destes estágios para a elaboração de uma intervenção pedagógica na área da educação religiosa, no mundo contemporâneo.

Com base na (re)leitura da obra e nas implicações apresentadas por Fowler, ampliam-se as possibilidades de estudo sobre a dimensão religiosa do *self* e sobre a

³ Conversa informal durante o III Congresso da ANPTECRE – Associação Nacional de Estudos Pós-Graduados em Teologia e Ciências da Religião, realizado na Universidade Mackenzie, São Paulo, nos dias 2-4 de maio de 2011.

aplicação prática desse estudo. Assim, sugere-se a continuidade de estudos teóricos e empíricos sobre o desenvolvimento da fé e do *self* na primeira infância e nos demais ciclos da puberdade, adolescência e vida adulta, a partir da visão teórica dos autores citados neste trabalho e de outros que possam enriquecer tal estudo.

Partindo-se da premissa de que Fowler priorizou, nas entrevistas de sua pesquisa, a história de vida das pessoas, parece ser importante estabelecer uma conexão com os estudos da narrativa e da linguagem, com ênfase na primeira infância, abrindo novas perspectivas para o estudo das narrativas de fé do ser humano durante o ciclo da vida.

Compreendendo a narrativa como uma forma de representar a experiência da vida humana e que ela encontra-se em toda parte, buscou-se uma conceituação inicial de narrativa com a seguinte afirmação:

A narrativa pode ser concebida como o contar (através de qualquer que seja o meio, ainda que especialmente através da linguagem) uma série de eventos temporais de tal modo que se possa esquematizar uma sequência significativa – a história ou o trama da narrativa (Kerby, 1991, p. 39, tradução nossa).

Stern (2007) apresenta uma reflexão interessante sobre “formato narrativo”, “história vivida” e “história contada”. Para ele, o “formato narrativo” é uma estrutura para organizar mentalmente (sem linguagem) a experiência humana; “histórias vividas” são experiências moldadas de forma narrativa na mente, mas que não são verbalizadas e contadas; “história contada” é uma narrativa – é a narração a alguém sobre a história vivida. Para uma melhor compreensão desses conceitos, Stern volta o olhar para o desenvolvimento infantil, afirmando que,

em primeiro lugar, a criança precisa ser capaz de analisar e moldar sua experiência no formato narrativo – numa história vivida. Isso ocorre muito cedo, antes da linguagem, bem antes dos 18 meses de vida. A ideia central é a de que os bebês, muito cedo na vida pré-verbal, tendem a analisar e experimentar o mundo humano em termos de intenções (existem significados emocionais, bem como cognitivos). Foi isto que Bruner (1990) quis dizer, em linhas gerais, quando defendeu a primazia dos “atos de significação” em nossa análise das interações humanas. Em segundo lugar, a criança precisa tornar-se verbal, empregando razoavelmente bem os tempos verbais [...] durante o segundo ano de vida. Por último, a criança tem de adquirir a capacidade de transformar em linguagem a história vivida na forma de uma história contada. A partir dos

três ou quatro anos, as crianças começam a contar narrativas autobiográficas (Stern, 2007, p. 77-78).

As contribuições de Bruner (1971) sobre a construção das narrativas poderá enriquecer o estudo sobre a representação de Deus e o desenvolvimento da dimensão relacional e religiosa do *self*, tendo como metodologia o estudo e a análise das narrativas das crianças, na primeira infância, das narrativas dos adolescentes, jovens e adultos.

Para Bruner, o homem tem a “capacidade de organizar e comunicar sua experiência de forma narrativa” (Bruner, 2002, p. 16, tradução nossa) e é na construção de histórias e mitos, bem como na escuta das histórias de outras pessoas, que se torna possível lidar com as experiências, dando um sentido à realidade vivida.

Na obra *Atos de significação*, Bruner enfatiza que a “narrativa organiza a experiência” (Bruner, 1997, p. 41) do mundo social, o conhecimento e as trocas realizadas com o mesmo. Esta capacidade de organizar e transmitir a experiência de uma forma narrativa é “um instrumento para produzir significado que domina grande parte da vida” (Bruner, 1997, p. 85). É por meio das narrativas e das histórias escutadas ou contadas que as pessoas se desenvolvem continuamente. Assim, a história de vida narrada por alguém pode ser reconhecida como uma expressão de significados dados à realidade vivida e quando “contada para uma pessoa específica, em um sentido profundo” (Bruner, 1997, p. 106). Ela é uma produção conjunta de quem narra e de quem escuta a narração.

A narrativa pode ser compreendida, também, como uma organização do pensamento e de uma série de eventos que envolvem as pessoas, bem como é um instrumento para o desenvolvimento da dimensão relacional do ser humano, o qual propicia a construção da representação de mundo e de sentidos no processo contínuo de formação do *self*, *self* outro e do *self* com o outro.

Partindo da compreensão da linguagem como um elemento fundamental para a construção das narrativas e dos significados da existência humana, pode-se pensar em estabelecer, em futuros estudos, uma aproximação com outros autores que estudam a psicologia narrativa, voltados para a estruturação de sentidos da vida humana em relação aos significados sociais e culturais. A ênfase na relação dialógica é essencial no processo de formação do *self* da criança, e é nesta relação que a criança, interagindo

com outra pessoa e apropriando-se das palavras de um outro, apresenta uma narrativa de suas experiências vividas, pensamentos e sentimentos.

A construção e a interpretação dos significados das experiências vividas, através das narrativas, estão relacionadas com o desejo, a busca do sentido da vida e a capacidade de realizar mudanças ao longo da existência. Portanto, a vida é um processo dinâmico e esta travessia é coroada de diversas experiências, como retrata a brilhante frase de Guimarães Rosa “homem que é humano. Travessia” (Rosa, 2006, p. 608).

A aproximação da teoria dos estágios da fé com os estudos da linguagem propostos por Bakhtin, filósofo russo, nascido em 1895 e falecido em 1975, considerado um filósofo da linguagem, também poderá colaborar para uma nova perspectiva dos estágios da fé, reconhecendo que a história de vida das crianças e de todas as pessoas é atravessada pela linguagem verbal e não verbal. E esta linguagem verbal e não verbal implica uma relação dialógica, a qual dá sentido ao vivido, formando uma base de sustentação para as experiências futuras.

A criança, na conquista da linguagem, aprende a exprimir, transmitir em palavras o seu conteúdo interno e por meio da imaginação vai retomando as narrativas dos adultos que ficaram armazenadas em sua memória. Assim, ela vai criando a sua narrativa ou a sua maneira de organizar o vivido que orienta os seus sonhos, desejos e perspectivas futuras.

A importância da linguagem na formação do *self*, também, pode ser reconhecida no pensamento de Bakhtin:

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra se apoia sobre o meu interlocutor (Bakhtin, 2002, p. 113).

A partir desses pressupostos sobre a narrativa e a linguagem pode-se intuir a importância da teoria do agir comunicativo em Habermas para uma reflexão e ação crítica dos desafios da sociedade contemporânea. A narrativa e a linguagem fazem parte do contexto do mundo da vida e de suas interações sociais. Assim, entende-se que esta

teoria da comunicação é uma teoria crítica e reflexiva, buscando analisar as relações entre as pessoas e a sociedade.

No cerne dessa discussão encontra-se a constituição do *self* do ser humano, o qual emerge em uma complexa rede de relações e interações, caracterizadas por uma ação dialógica e comunicativa, visando alcançar um objetivo e empreender ações que produzam resultados sustentáveis em todas as dimensões da vida humana e de todos os seres vivos do planeta. Neste processo de comunicação dialógica, pode-se perceber o desenvolvimento de valores como, por exemplo, a busca cooperativa mediada pela disposição de diálogo e pela oportunidade de expressão. Esta ideia parece que se aproxima do mundo da vida descrito por Habermas:

O mundo da vida é, por assim dizer, o lugar transcendental em que o falante e o ouvinte se encontram; é o lugar em que podem estabelecer reciprocamente a pretensão de que suas emissões concordam com o mundo objetivo, subjetivo e social; e em que podem criticar e exhibir os fundamentos das respectivas pretensões de validade, resolver seus desentendimentos e chegar a um acordo (Habermas, 1999, p. 179, tradução nossa).

Procurando tecer uma rede de ideias sobre o processo de constituição e desenvolvimento do *self*, na redação dessas considerações começam a emergir novos *insights*, os quais precisam ser aprofundados posteriormente, como esta rica contribuição de Habermas sobre a ação comunicativa, dialógica, crítica e cooperativa. Estas reflexões podem colaborar para o desenvolvimento de valores e questionamentos críticos nas interações sociais, sendo mediados pela linguagem e comunicabilidade no mundo da vida.

No percurso deste trabalho, foi importante conhecer e aprender com Fowler, através de sua obra clássica sobre os estágios da fé. Ele foi um pesquisador e estudioso do desenvolvimento humano e da fé, na tentativa de um olhar psicológico e não teológico. Mas, como membro da tradição religiosa, protestante nos EUA, foi fortemente influenciado por ela em suas conceituações dos estágios da fé, embora a estruturação dos mesmos tenha sido baseada em teóricos do desenvolvimento humano. Esta sua teoria constitui um material riquíssimo, propiciador e inspirador para novas perspectivas de estudo, numa visão psicológica e contextualizada.

Com base no levantamento das críticas (à teoria dos estágios da fé) constataram-se importantes estudos e publicações nos EUA e na Alemanha. No Brasil, percebe-se

ainda limitada a proposta de uma revisão teórica de tais estudos, pois, embora com um breve levantamento, percebeu-se que os autores e pesquisadores apenas citam trechos da obra original de Fowler, apresentando uma visão geral e com poucos comentários. Parece que não há um aprofundamento sobre a pesquisa empírica e as questões psicológicas nas várias faixas etárias sobre os estágios da fé, pois não se encontraram publicações disponíveis para afirmar tal pensamento.

Muitas das críticas informais tecidas a Fowler e sua obra dos estágios da fé não apresentam uma argumentação confiável, pois parecem ter sido proferidas sem o conhecimento necessário ou sem a leitura da referida obra neste trabalho. Percebe-se que muitas pessoas ficaram focadas apenas nos recortes da obra citados por outros autores ou por comentários informais sem a devida argumentação para tal. Desta maneira, pode-se dizer que uma leitura compartimentada traz as suas deficiências. Parece que Fowler, por ser protestante, também é alvo de um preconceito limitante, o que é notado, por exemplo, quando muitos dizem que ele entrevistou apenas uma população protestante, o que não é real e que pode ser constatado nos dados estatísticos de sua pesquisa apresentada ao final de sua obra. No início desta pesquisa foi impressionante perceber certo desconhecimento, no mundo acadêmico, de tão preciosa literatura sobre a fé e o desenvolvimento humano.

Muitas vezes, ao citar o tema desta dissertação, surgiram algumas indagações: “Nossa! Que tema interessante, mas você deveria estar cursando o mestrado de psicologia!”. Diante de tal provocação, reafirmou-se a busca da compreensão da dimensão psicológica da fé, no Programa Ciências da Religião da PUC-SP. No decorrer deste trabalho, percebeu-se que a psicologia científica da religião, ainda, é um campo a ser cultivado e reconhecido no mundo acadêmico brasileiro.

A partir da célebre expressão “teia da vida”,⁴ apresentada na obra de Capra (2006), pode-se pensar que cada ser humano possui a sua singularidade e que de fato ele é apenas um fio na teia da vida. Esta é uma teia de aprendizagem, a qual implica conhecimento e novas descobertas no encontro com as outras pessoas e com todos os seres vivos. Este conhecimento pode ser relacionado com a afirmação de Bruner de que

⁴ “Teia da vida” é uma expressão que tem sido utilizada para transmitir um sentido de entrelaçamento e interdependência e é apresentada na obra de Fritjof Capra, *Teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*, em 1997, a qual é encontrada no célebre discurso atribuído ao Chefe Seattle, a qual serviu de lema para a sua obra.

“estar numa cultura em funcionamento [viva] é estar ligado a um conjunto de histórias conectadas” (Bruner, 1997, p. 96) e assim também é possível aprender novos conhecimentos com os autores contemporâneos e as suas construções teóricas (e empíricas), fundamentando-se nas raízes originais de tais estudos. Com base nestas afirmações torna-se importante destacar que este trabalho possibilitou um encontro teórico enriquecedor com Fowler, o qual fez a apresentação de Stern como um pesquisador criativo e com inovações nos estudos sobre o desenvolvimento infantil, bem como o encontro com os demais autores apresentados por ele.

Fowler é um homem inovador, criativo, crítico, influenciado pelo seu contexto cultural e pela sua tradição religiosa protestante norte-americana, com uma linguagem bastante teológica, aberto para a ampliação de seus estudos nos mais diversos contextos culturais, incentivador para pesquisas contextualizadas, atento às implicações práticas de sua teoria, limitado pela ênfase dada aos aspectos cognitivos, intuitivo para o estabelecimento de diálogos que pudessem favorecer uma maior compreensão dos aspectos psicológicos de seus estudos primeiros, enfim um pesquisador humano – com “lacunas” empíricas e teóricas. É apaixonante a sua persistência e dedicação aos estudos da fé, sempre avançando com as críticas recebidas, e parece que estas se transformaram em novos aprendizados, como estudioso e “homem de fé”. Este olhar apaixonado não limita o reconhecimento das limitações de sua teoria, mas possibilita uma compreensão mais profunda das palavras e brechas da sua obra.

Stern é um pesquisador inovador na área do desenvolvimento infantil e são encantadoras as suas expressões e relatos sobre o processo de constituição do *self* da criança, com base na matriz dos relacionamentos interpessoais e no compartilhamento das experiências e significados. Na busca de pesquisas e estudos relacionados aos estudos de Stern, também se percebeu que parece que ele ainda é pouco conhecido no Brasil.

Neste processo de conhecimento e descoberta de novos referenciais teóricos para o desenvolvimento humano e profissional no campo da educação e psicologia, pode-se ressaltar a importância da descoberta de Fowler e Stern. Eles são homens estudiosos da “fé” no desenvolvimento das várias dimensões do *self* e das qualidades humanas para o bem viver, mas eles precisam ser “encontrados” e conhecidos com maior profundidade nas suas relevantes contribuições teóricas.

De acordo com o levantamento das críticas apresentadas por vários estudiosos e pesquisadores, em várias publicações nos EUA e na Alemanha, sobre a teoria dos estágios da fé, percebe-se que uma das críticas refere-se à pesquisa empírica e análise dos dados de maneira contextualizada. Assim, com este trabalho, sugere-se uma revisão da metodologia com base na realidade do mundo contemporâneo, propiciando uma contextualização e (re)leitura da teoria original de Fowler. A ênfase na história de vida deve continuar sendo o pilar central das entrevistas, mas ela, também, precisa ser reconstruída com base no contexto cultural dos entrevistados. Acredita-se, portanto, que a entrevista e a análise da mesma poderia ser enriquecida com os estudos da narrativa e da linguagem, a partir da visão de Bruner e Bakhtin. Outro aspecto a ser considerado nos novos estudos refere-se à dimensão relacional e afetiva da fé, a qual constitui um referencial para a compreensão da representação das imagens de Deus, da busca do sentido da vida e do desenvolvimento do *self* em todas as suas dimensões.

A proposta inicial foi centrada na primeira infância, mas na travessia deste estudo, deparando-se com a abrangência deste tema, decidiu-se traçar uma fundamentação teórica de base para estudos posteriores. Foi feita uma (re)leitura da obra de Fowler, a qual possibilitou a ampliação de possibilidades para uma revisão das concepções teóricas e das aplicações práticas sobre a dimensão religiosa do *self*. Verificou-se que a teoria dos estágios da fé apresenta uma base consistente, embora tenha ainda suas limitações com relação ao aprofundamento da dimensão psicológica.

Ao concluir este trabalho constata-se que existem limitações e uma rica contribuição na teoria dos estágios da fé. Esta temática implica uma ampla e complexa pesquisa exploratória, evidenciando a necessidade de prosseguir nos estudos teóricos e empíricos sobre o desenvolvimento da fé e do *self* na primeira infância e nos demais ciclos da vida humana. Assim, podem ser apontados alguns aspectos para os futuros estudos e pesquisas: (re)leitura dos estágios da fé com base em novas pesquisas empíricas no contexto brasileiro; revisão de critérios de investigação e análise; estudo da história de vida com o foco na análise das narrativas e na dimensão psicológica da fé; continuidade de aprofundamento da ampliação dos estudos de Fowler no diálogo estabelecido com Stern e Rizzuto; estabelecimento de novas conexões dialógicas com Bruner, Bakhtin e Habermas, bem como com outros autores que estudam a dimensão relacional e afetiva do ser humano em desenvolvimento.

A perspectiva decorrente do conjunto deste trabalho pode contribuir para a atuação em instituições educacionais e religiosas, no processo de formação continuada dos pais, cuidadores, professores, educadores e lideranças institucionais.

A partir do “encontro” e ou leitura dos teóricos citados neste trabalho, das reuniões com o orientador, das atividades desenvolvidas durante o período de elaboração deste trabalho e dos meus questionamentos pessoais, pude perceber que a minha motivação inicial está viva. Assim, na conclusão desta dissertação, posso afirmar, com Fowler, que

a fé é um casaco contra a nudez. Para a maioria de nós, na maior parte do tempo, a fé funciona de modo a encobrir o abismo de mistério que nos rodeia. Nós todos, porém, em determinadas ocasiões, recorremos à fé para nos dar coragem de aguentar a presença do abismo – nus, privados dos andaimes da vida, confiando apenas no ser, na misericórdia e no poder do Outro nas trevas. A fé nos ajuda a formar um “espaço de vida” confiável, um ambiente último (Fowler, 1992, p. 9).

E verdadeiramente a fé é uma qualidade do viver humano que dá sentido à nossa existência.

Referências bibliográficas

Livros e artigos

- ALARCÃO, I. *Professores Reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALLETI, M. Arte, cultura e religião na vida adulta; rabiscos winnicottianos. In: ANCONA-LOPES, M.; ARCURI, I. G. *Temas em psicologia da religião*. São Paulo, Vetor, 2007.
- ALVES, J. M. P. O conhecimento a serviço da vida. In: *Cadernos Rede Católica de Educação*, n. 1, 2008.
- AMATUZZI, M. M. Esboço de teoria do desenvolvimento religioso. In: PAIVA, G. J. (org.). *Entre necessidades e desejo; diálogos da psicologia com a religião*. São Paulo, Loyola, 2001.
- ANDRADE, R; OLIVEIRA, L.; OLIVEIRA, M. *Ética, religiosidade e cidadania*. Belo Horizonte: Editora Lê, 1997.
- ÁVILA, A. *Para conhecer a psicologia da religião*. São Paulo: Loyola, 2007.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BIAGGIO, A. M. B. *Psicologia do desenvolvimento*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.
- _____. *Lawrence Kohlberg; ética e educação moral*. São Paulo: Moderna, 2002.
- BÍBLIA SAGRADA. Edição Pastoral. 43. imp. São Paulo, Paulus, 2001.
- BRUNER, J. S. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- _____. *Making stories; law, literature, life*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2002.
- BUBER, M. *EU e TU*. 10. ed. rev. São Paulo: Centauro, 2006.
- CAPRA, F. *A teia da vida; uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix, 2006.
- CIOTTI, P. La nascita del Dio vivente. Studio psicoanalitico di Ana-Maria Rizzuto. *Tredimensioni*, v. 1, n. 1, 2004, p. 99-107.
- CLONINGER, S. C. *Teorias da personalidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CNBB. *Pastoral da Educação; reflexão e organização*. São Paulo: Gráfica e Editora Peres, 2001.

- DELORS, J. (orgs.). *Educação; um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 1998.
- DE VRIES, R.; ZAN, B. *A ética na educação infantil; o ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ERIKSON, E. H. *Infância e sociedade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.
- _____. *Identidade: Juventude e Crise*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.
- FOWLER, J. W. *Estágios da fé; psicologia do desenvolvimento humano e busca de sentido*. São Leopoldo-RS: Sinodal, 1992. (original publicado em 1981 por Harper & Row, Publishers, San Francisco, Estados Unidos da América).
- _____. Estágios da fé: um quadro de referência para o engajamento teológico-prático. In: SCARLATELLI, C. C. S.; STRECK, D. R.; FOLLMANN, J. I. *Religião, cultura e educação*. São Leopoldo-RS: Unisinos, 2006.
- _____. Faith development at 30: naming the challenges of faith in a new millennium. *Religious Education*, v. 99, n. 4, 2004. Disponível on-line: http://www.religiouseducation.net/journal/archive/fowler_v99_4.pdf. Acesso em 1º de junho 2010.
- _____. *Faithful change; the personal and public challenges of postmodern life*. Nashville. Abingdon Press, 1996. (Tradução: Grupo de Pesquisa “Religião e Psicologia, as peculiaridades do Programa de Ciências da Religião” PUC-SP, 2001 [paper]).
- _____. STREIB, H.; KELLER, B. *Manual for faith development research*. 3. ed. Atlanta/Bielefeld: Center for Research in Faith and Moral Development/Research Center for Biographical Studies in Contemporary Religion, 2004. Disponível on-line: [http://www.uni-bielefeld.de/theologie/CIRRuS-downloads/FDR-Manual \(2004-11-11\).pdf](http://www.uni-bielefeld.de/theologie/CIRRuS-downloads/FDR-Manual%20(2004-11-11).pdf). Acesso em 1º de junho de 2010.
- FRAAS, H-J. *A religiosidade humana; compêndio de psicologia da religião*. São Leopoldo-RS: Sinodal, 1997.
- HABERMAS, J. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.
- _____. *Teoría de la acción comunicativa; complementos y estudios previos*. 3. ed. Madrid: Cátedra, 1997.

- _____. *Teoría de la acción comunicativa II; crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus, 1999.
- HERMANS, H.; KEMPEN, H. *The dialogical self; meaning as movement*. New York: Academic Press, 1993.
- JAMES, W. *The principles of psychology*. 19. ed. Chicago: Britannica, 1971.
- JUNQUEIRA, S; RODRIGUES, E. F. *Fundamentando pedagogicamente o ensino religioso*. Curitiba: Editora IBPEX, 2009.
- KERBEY, A. *Narrative and the self*. Bloomington: Indiana University Press, 1991.
- KOHLBERG, L. *Psicologia del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1992.
- LOTUFO NETO, F. et alii. *Influências da religião sobre a saúde mental*. 1. ed. Santo André-SP: ESETec Editores Associados, 2003.
- OLIVEIRA, L. B. et alii. *Ensino religioso; no ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2007.
- PARKER, S. Research in Fowler's faith development theory: a review article. *Review of Religious Research*, 2010, p. 233-352.
- _____. Spirituality in counseling: a faith development perspective. *Journal of Counseling and Development (JCD)*, January 1, 2011.
- PEREIRA, A. C. A. A teoria psicossocial de Erikson e a construção da identidade. In: *O adolescente em desenvolvimento*. São Paulo: Harbra, 2005.
- PIAGET, J. *A linguagem e o pensamento da criança*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Fundo da Cultura, 1961.
- _____. *O estruturalismo*. São Paulo: Difel, 1970.
- _____. *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Summus, 1974.
- _____. *O nascimento da inteligência da criança*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1966.
- _____. *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- _____. *Seis estudos de psicologia*. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1973.
- _____; INHELDER, B. *A psicologia da criança*. São Paulo: Difel, 1978.
- RIZZUTO, A. M. *O nascimento do Deus vivo; um estudo psicanalítico*. São Leopoldo-RS: Sinodal, 2006.
- ROSA, J. G. *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

- SAFRA, G. *A face estética do self; teoria e clínica*. Aparecida-SP: Ideias & Letras, 2005.
- _____. *A po-ética na clínica contemporânea*. Aparecida-SP: Ideias & Letras, 2004.
- SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SMITH, W. C. *Faith and belief; the difference between them*. Princeton NJ: Princeton University, 1979.
- _____. *O sentido e o fim da religião*. São Leopoldo-RS: Sinodal, 2006.
- SPILKA, B. et alii. *The psychology of religion; an empirical approach*. New York: The Guilford Press, 2003.
- STERN, D. N. *O diário de um bebê*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- _____. *O momento presente na psicoterapia e na vida*. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- _____. *O mundo interpessoal do bebê*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- STREIB, H. A faith development perspective on fundamentalism. *Annual Meeting of the Society for the Scientific Study of Religion*, October 31 – November 3, 2002 in Salt Lake City. Disponível on-line: [http://isert-network.com/hs/pdfs/Fund-FD\(Streib2002\).pdf](http://isert-network.com/hs/pdfs/Fund-FD(Streib2002).pdf). Acesso em 10 de maio de 2011.
- _____. Faith development theory revisited: the religious styles perspective. *The International Journal for the Psychology of Religion*, v. 11, 2001, p. 143-158.
- _____. Faith development theory revisited: the religious styles perspective. *The International Journal for the psychology of religion*. Frankfurt-Germany, 2001, p. 143-158. Disponível on-line: [http://www.uni-bielefeld.de/\(es\)/theologie/forschung/religionsforschung/forschung/streib/pdf/FDTH_Revisted.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/(es)/theologie/forschung/religionsforschung/forschung/streib/pdf/FDTH_Revisted.pdf). Acesso em 5 de junho 2010.
- _____. Religious Styles and Schemata: Faith Development Theory & Research Revisited. Disponível on-line: http://isert-network.com/hs/seite_13.htm. Acesso em 10 de maio de 2011.
- TILLICH, P. *Dinâmica da fé*. 6. ed. São Leopoldo-RS: Sinodal, 2001.
- VALLE, E. A psicologia cultural da religião de Jacob A. van Belzen. *Revista de Estudos da Religião*, São Paulo, 2008, p. 127-138.
- _____. Psicologia da Religião. In: USARSKI, F. (org.). *O espectro disciplinar da Ciência da Religião*. São Paulo: Paulinas, 2007.

- _____. *Psicologia e experiência religiosa*; estudos introdutórios. São Paulo: Loyola, 1998.
- _____. Religião e espiritualidade: um olhar psicológico. In: AMATUZZI, M. M. (org.). In: *Psicologia e espiritualidade*. São Paulo: Paulus, 2005.
- _____. (org.). *Tendências homossexuais em seminaristas e religiosos*; visão psicoterapêutica e pedagógica. São Paulo: Loyola, 2011.
- VERGOTE, A. *Psicologia religiosa*. Madrid: Taurus, 1969.
- WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Páginas da internet

- http://climepsi.pt/autores/daniel_n_stern. Acesso em 30 de março de 2010
- http://de.wikipedia.org/wiki/Ana-Maria_Rizzuto. Acesso em 30 de março de 2010.
- http://de.wikipedia.org/wiki/Hans-J%C3%BCrgen_Fraas. Acesso em 1º de abril de 2011
- http://en.wikipedia.org/wiki/Daniel_Levinson. Acesso em 3 de junho de 2011.
- [http://en.wikipedia.org/wiki/Daniel_Stern_\(psychologist\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Daniel_Stern_(psychologist)). Acesso em 30 de março de 2010.
- http://pensador.uol.com.br/autor/cora_coralina. Acesso em 1º de junho de 2011.
- http://pt.wikipedia.org/wiki/Mikhail_Bakhtin. Acesso em 5 de maio de 2011
- http://rf.isert-network.com/docs_en/m_streib.htm. Acesso em 1º de abril de 2011
- http://www.aiias.edu/ict/vol_10/10cc_257-276.htm. Acesso em 3 de junho de 2011.
- <http://www.conviviumpress.com/en/authors/28/detail>. Acesso em 3 de junho de 2011.
- <http://www.du.edu/psychology/people/spilka.htm>. Acesso em 1º de abril de 2011
- <http://www.ethics.emory.edu/people/Founder.html>. Acesso em 20 de março de 2010.
- <http://www.ihuon-line.unisinos.br/uploads/edicoes/1161371240.42pdf.pdf> p. 9-12. Acesso em 20 de março de 2010.
- <http://www.isfo.it/files/File/Recensioni%203D/1-04Ciotti.pdf>. Acesso em 30 de março de 2010.
- http://www.regent.edu/acad/schcou/facultystaff/vitas/parker_vita_2010.pdf. Acesso em 1º de abril de 2011.
- http://www.zam.it/biografia_Daniel%20N._Stern. Acesso em 30 de março de 2010.

Índice de figuras e tabelas

Figura 1: Estágios da fé	24
Figura 2: Padrão triádico ou pactual da fé	63
Figura 3: Domínio do relacionar-se	93
Figura 4: Constituição do <i>self</i> segundo Erikson, Piaget, Fowler, Stern e Rizzuto.....	140
Tabela 1: Estágios do desenvolvimento humano: paralelos ideais	53
Tabela 2: Estágios do desenvolvimento humano e da fé	83

Sumário

Dedicatória	4
Agradecimentos	5
Introdução	10
Capítulo I Contextualização	18
1.1. James William Fowler e obras.....	18
1.1.1. Origem da teoria dos “estágios da fé”	19
1.1.2. Fowler e sua obra <i>Estágios da fé</i>	22
1.2. Estágios desenvolvimentais e contribuições teóricas de Piaget, Kohlberg e Erikson.....	28
1.2.1. Desenvolvimento cognitivo em Jean Piaget	29
1.2.2. Desenvolvimento moral em Lawrence Kohlberg	37
1.2.3. Desenvolvimento psicossocial em Erik Erikson.....	44
1.3. Estágios do desenvolvimento humano, paralelos ideais	52
Capítulo II Desenvolvimento da fé em James W. Fowler	54
2.1. Conceituação de fé em Fowler e suas influências de Tillich, Niebuhr e Smith.....	54
2.1.1. Fé, crença e religião.....	59
2.1.2. Fé relacional	62
2.1.3. Fé imaginativa	65
2.2. Estágios da fé.....	67
2.3. Estágios da fé na primeira infância.....	71
2.3.1. Pré-estágio: fé indiferenciada	71
2.3.2. Fé intuitivo-projetiva	75
2.3.3. Desenvolvimento humano e da fé.....	82
Capítulo III Constituição do <i>self</i> da criança	86
3.1. Daniel N. Stern e sua perspectiva desenvolvimentista	87
3.1.1. <i>Self</i> emergente ou o senso do eu emergente	96
3.1.2. <i>Self</i> nuclear (corporal): dos dois aos sete meses	103
3.1.2.1. Autoagência	106
3.1.2.2. Autocoerência.....	107
3.1.2.3. Autoafetividade	107
3.1.2.4. Auto-história.....	107
3.1.3. <i>Self</i> subjetivo: dos oito aos quinze meses	109
3.1.3.1. Compartilhar o foco da atenção	112
3.1.3.2. Compartilhar intenções.....	112
3.1.3.3. Compartilhar afetos	113
3.1.3.4. Sintonizar-se afetivamente.....	114
3.1.4. <i>Self</i> verbal: após os quinze meses ou após a organização do senso do eu emergente, nuclear e subjetivo	117

3.2. Representação das imagens de Deus	123
3.2.1. Ana Maria Rizzuto e a obra <i>Nascimento do Deus vivo</i>	123
3.2.2. Nascimento das primeiras imagens de Deus.....	125
3.2.3. Aproximações iniciais entre Fowler e Rizzuto	130
3.3. Dimensão relacional do <i>self</i> e gênese da fé	133
3.3.1. Dimensão relacional do <i>self</i>	133
3.3.2. Gênese da fé	139
Capítulo IV Perspectivas e limitações.....	146
4.1. Avaliação crítica de Fowler.....	146
4.2. Perspectivas e avanços.....	148
4.3. Limitações	155
4.4. Ampliação da discussão.....	158
Considerações finais	163
Referências bibliográficas.....	175
Livros e artigos.....	175
Páginas da internet.....	179
Índice de figuras e tabelas.....	180