



IMAGINÁRIO, ARTE E “EDUCAÇÃO DA ALMA”... PELA LITURGIA¹

Imaginary, Art and “Education of the Soul”... through the Liturgy

Ângelo Cardita²

Resumo:

Esse estudo abre um viés comunicativo entre a pesquisa do imaginário e a liturgia, em chave pedagógica. Em primeiro lugar, o estudo mostra como a liturgia cristã pode ser entendida e praticada como um espaço de circulação livre do imaginário através da estética, com o objetivo de atingir e de constituir a “alma”, isto é, a relação com Deus. Num segundo momento, ele se debruça sobre o problema da formação litúrgica, muito concretamente no contexto da renovação e da abertura ao simbólico e ao imaginário promovidas pelo Movimento litúrgico. Finalmente, na terceira e última parte, abre-se para a dialética simbólica que caracteriza a tensão entre a liturgia e a educação.

Palavras-chave:

Liturgia. Educação. Imaginário. Estética.

Abstract:

This study opens a communicative path between the research on the Imaginary and the Liturgy, in pedagogical key. First, it shows how the Christian liturgy can be understood and practiced as a free imaginary circulation's space through aesthetics, in order to touch and to achieve the “soul” i.e., the relationship with God. Secondly, it focuses on the problem of Liturgical Formation, quite specifically in the context of renewal and openness to the symbolic and to the imaginary promoted by the Liturgical Movement. Finally, the third and final part opens to the symbolic dialectics that characterizes the tension between Liturgy and Education.

Keywords:

Liturgy. Education. Imagination. Aesthetics.

¹ Texto integral da conferência de encerramento do V Seminário Arte e Imaginário na Educação (6-8 de agosto de 2014, Grupo de Pesquisa Arte, Cultura e Imaginário na Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, São Luís – Maranhão, Brasil).

² Ângelo Cardita é professor de liturgia, teologia sacramental e estudos do rito na Université Laval (Québec, Canadá) e titular da Chaire de leadership en enseignement en théologie sacramentaire et liturgie, na mesma universidade. Suas pesquisas se concentram sobre a ritualidade cristã, o diálogo interdisciplinar entre a teologia litúrgica, os estudos do rito e a hermenêutica simbólica.

Introdução

Gilbert Durand conclui a sua pesquisa sobre as estruturas antropológicas do imaginário, apelando a uma “pedagogia do imaginário” que corresponda à “verdadeira liberdade e dignidade da vocação ontológica das pessoas”, porque, finalmente, “um humanismo planetário não pode fundar-se sobre a exclusiva conquista da ciência, mas sobre o consentimento e a comunhão arquetipal das almas”³. O mesmo autor já tinha denunciado os efeitos iconoclastas do clericalismo e do dogmatismo eclesial sobre o simbolismo sacramental litúrgico nas suas “virtudes de abertura à transcendência no interior da livre imanência”, iniciados com a tradução do *mysterium* grego pelo *sacramentum* latino⁴.

Os esforços de renovação da liturgia católica, por meio do apelo à “participação ativa”, são contemporâneos das pesquisas antropológicas sobre o imaginário e este fato deveria, por si só, ser motivo de reflexão: ao mesmo tempo em que a epistemologia científica revê os seus pressupostos gnosiológicos, a prática sacramental no interior da Igreja renova os seus princípios rituais, abrindo-se à estética, ao simbolismo e ao imaginário. O dogmatismo clerical viu-se assim superado e desautorizado desde o interior da práxis sacramental e litúrgica da Igreja, num movimento de renovação e reforma assumidos e oficializados ao mais alto nível com o II Concílio do Vaticano (1963-1965)⁵. O mais importante, no entanto, é a confluência no simbólico como fonte de conhecimento com a descoberta que “o sentido figurado prima sobre o sentido próprio” e, por conseguinte, “é a metafísica e a ciência que são produzidas pelo recalçamento do lirismo mítico”⁶. Os autores do Movimento litúrgico não dirão outra coisa a respeito da liturgia⁷. O projeto de “educação da alma” abre-se assim à liturgia e aos sacramentos cristãos, redescobertos na sua dimensão simbólica e antropológica, como uma das suas possíveis referências.

Com o presente estudo, tenho a intenção de entreabrir uma porta em vista de um viés comunicativo entre a pesquisa do imaginário e a liturgia, em chave “pedagógica”. Seguirei o seguinte percurso: em primeiro lugar, mostrarei como a liturgia cristã pode ser entendida e praticada como um espaço de circulação livre do imaginário através da estética, com o objetivo supremo de atingir e até mesmo de constituir a “alma”, isto é, a relação com Deus na fé, na esperança e na caridade. Num segundo momento, debruçar-me-ei sobre o problema da formação litúrgica, muito concretamente no contexto da renovação e da abertura ao simbólico e ao imaginário promovidas pelo Movimento litúrgico. Finalmente, na terceira e última parte do estudo, abrirei para a dialética simbólica que caracteriza a tensão entre a liturgia e a educação, tentando responder às seguintes questões: “o que aprende a liturgia com a educação?” E ainda “o que aprende a educação com a liturgia?”

³ DURAND, Gilbert. *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*. Introduction à l'archétypologie générale. Paris: Bordas, 1969. p. 497-498.

⁴ DURAND, Gilbert. *L'imagination symbolique*. 3. ed. Paris: PUF, 1976. p. 34-35.

⁵ CARDITA, Ângelo, A liturgia à luz de uma “história dos efeitos” da Sacrosanctum Concilium. In CARDITA, Ângelo (ed.). *Vaticano II. 40 anos depois*, Coimbra: Ariadne, 2005. p. 21-63. CARDITA, Ângelo. “A primeira e necessária fonte do espírito cristão”. Liturgia e dialogismo no II Concílio do Vaticano. In: DE CARVALHO BORGES, Rosângela Ferreira – MIOTELLO, Valdemir (ed.). *O Concílio Vaticano II como evento dialógico: o pensamento de Mikhail Bakhtin e o discurso religioso na contemporaneidade*. S. Carlos: Pedro & João, 2013. p. 55-86.

⁶ DURAND, 1969, p. 458.

⁷ GRILLO, Andrea. *La nascita della liturgia nel XX secolo: saggio sul rapporto tra movimento liturgico e (post-) modernità*. Assisi: Cittadella, 2003.

Liturgia: imaginário, arte, alma

O objetivo desta primeira parte é abrir um viés de diálogo crítico e reflexivo entre a liturgia cristã, o imaginário e a estética. A liturgia conduz, sem dúvida, ao imaginário, na medida em que consiste num universo concreto de símbolos, gestos rituais e textos sagrados, dando forma e materialidade a “arquétipos” e “estruturas antropológicas” universais. Ora, esta abertura para o imaginário é, antes de mais nada, estética: a liturgia convoca as mais variadas artes (desde a música até a arquitetura) ao pôr em cena os seus símbolos e ritos. O imaginário e a arte litúrgicos visam, no entanto, atingir a “alma”. Esta não deve ser entendida tanto como a outra metade (invisível, espiritual) que, agregada ao corpo, compõe a máquina humana, mas como o espaço ou a dimensão, intrínseca ao ser humano, em que este se reconhece como identidade e diferença permitindo-lhe entrar em relação consigo, com os demais, com o mundo e com Deus.

Quando o imaginário e a arte atingem a alma

A liturgia pode ser entendida como um tipo particular de experiência que mobiliza o imaginário por meio da arte, para atingir – e até constituir – a “alma”.

a) A liturgia é essencialmente uma experiência *ritual*. Ela pertence, portanto, ao universo dos símbolos que tentam dominar o devir operando sobre a própria substância do tempo⁸. À primeira vista, a repetição ritual parece contrariar a convicção cristã do “*efápax*”, isto é, da realização “de uma vez por todas” da obra da salvação na cruz de Jesus (cf. Heb 10,10). Se o evento é único, então também é irrepitível e, segundo uma forma iconoclasta de pensamento, não poderia ser comemorado ritualmente, mas apenas vivido na fé. Esta maneira de ver esquece pelo menos duas coisas: 1) todo o fenômeno humano é histórico e temporal e, portanto, 2) não só o evento único da salvação deve ter acontecido no tempo, como a relação humana a tal evento – a fé – deverá igualmente assumir uma forma temporal⁹. Então, a repetição ritual confirma tanto o caráter único e singular do evento, quanto a sua abertura universal e supra-temporal, por assim dizer, à apropriação pessoal. O rito “repete” o evento salvaguardando a sua singularidade histórica e significativa e abrindo-a a novas possibilidades interpretativas¹⁰.

b) O imaginário litúrgico coincide com a mais alta utopia humana, a “nova terra e os novos céus” (mito escatológico), mas também com a celebração da história, desde a criação (mito protológico), à luz da memória da morte redentora de Jesus na cruz (mito soteriológico). A liturgia coincide assim com o dinamismo narrativo do mito, o qual é “presença semântica e, formado por

⁸ DURAND, 1969, p. 321. Nesse contexto, Durand se refere aos temas do sacrifício e da mediação, ligados ao arquétipo do Filho.

⁹ CULLMANN, Oscar. *Christ et le temps. Temps et histoire dans le christianisme primitif*. 2. ed. Neuchatel – Paris: Delachaux & Niestlé, 1966, continua a ser uma referência fundamental. “Le corps du Christ ressuscité doit prendre forme dans l’assemblée des chrétiens. C’est pourquoi, dans l’Église primitive, le point culminant de tout culte est la célébration du repas, dans lequel le Christ est présent au milieu des siens. D’autre part, dans la Cène, on regarde à la fois vers le passé et vers le futur: elle rappelle le repas que Jésus prit avec ses disciples, avant sa mort, et les repas que le Ressuscité partagea avec eux à Pâques; vers l’avenir, elle ouvre une perspective sur la fin, représentée, dans le judaïsme déjà, sous la forme du repas messianique. Ainsi – et cela est très significatif pour notre étude – chaque culte, dans le christianisme primitif, remet en évidence que l’on découvre dans le Christ l’ensemble de la ligne du salut. Cela n’abolit pas l’unicité de son déroulement temporel; mais le Christ permet à la communauté réunie pour prendre la Cène, d’apercevoir le caractère fonctièremment un de toute l’histoire du salut, et fait participer l’assemblée à ses fruits” (p. 52).

¹⁰ BONACCORSO, Giorgio. Nuovi modelli interpretativi del tempo: provocazioni alla riflessione liturgica. *Rivista Liturgica*, Padova, ano 72, p. 359-386, 1990.

símbolos, ele contém compreensivamente o seu próprio sentido”¹¹. A teologia fala, aqui, de uma história da salvação, uma “economia” divina, na qual Deus se revela como criador, redentor e consumidor, e que tem o seu centro dinâmico e aglutinador na encarnação do Filho de Deus, quer dizer, na irrupção da eternidade no coração do tempo. Tal como Durand recorda: “Não é a forma que explica o fundo e a infraestrutura, mas antes pelo contrário o dinamismo qualitativo da estrutura que faz compreender a forma”¹². A fórmula é ainda incompleta, mas tem o mérito de, aplicada à liturgia, mostrar como esta se pode compreender à luz do mito – cuja função é repetir¹³ – da revelação de Deus.

c) Na liturgia, as diversas expressões artísticas dão forma a uma mesma e única *performance* ritual, com o objetivo de estabelecer a relação com Deus. Gilbert Durand descreve o símbolo como um “sinal remetendo para um significado indizível e invisível e, por isso, sendo obrigado a encarnar concretamente esta adequação que lhe escapa, e isto pelo jogo das redundâncias míticas, rituais, iconográficas que corrigem e completam inesgotavelmente a inadequação”¹⁴. O símbolo reconduz, portanto, a figuração sensível ao significado, mas a um significado inacessível que se manifesta e encarna no significante simbólico. No símbolo, “a matéria revela o homem a si mesmo” remetendo-o para o “laço secreto” que une a imanência à transcendência¹⁵. O símbolo é, assim, figuração da transcendência, nomeação redundante (ritual) do indizível *enquanto tal*.

d) A relação litúrgica com Deus é sempre simbólica e corporal. O rito cristão é uma profissão de fé na inteireza do ser humano, corpo, alma, espírito, inteligência, vontade, afetividade e ação... e revela a “alma” como a relação, implicando a globalidade do ser humano *a partir do corpo*, com Deus. O sacramento toca o corpo para transformar o espírito, enchendo-o da graça de Deus¹⁶. O sacramento não é, contudo, um simples recipiente que Deus enche da sua graça para a comunicar aos seres humanos que a recebem passivamente, mas o *ato* da relação “vertical” com Deus concretizado na relação “horizontal” e simbólica (*por meio* do elemento ou da matéria sacramental: água, pão, vinho, óleo) com o mundo e com os irmãos (sobretudo na eucaristia, no matrimônio e na ordem). Por isso, o sacramento inclui sempre a *liberdade* e, portanto, a colaboração com a obra da graça. A forma ritual do sacramento recorda que esta colaboração, como o ser humano, não é apenas espiritual mas também corporal. Assim, o sacramento revela e constitui a “alma” como a relação livre e cooperante do ser humano, completo e uno, com o Deus-trino.

Universalidade e particularidade: questões hermenêuticas

A liturgia cristã constitui um sistema simbólico particular que, segundo a perspectiva da *arquetipologia geral*, encarna arquétipos universais¹⁷. Esta relação do particular com o universal, por um lado, em confronto com a pretensão salvífica da singularidade cristã, por outro lado, levanta questões hermenêuticas cuja importância não pode ser minimizada.

¹¹ DURAND, 1969, p. 413.

¹² DURAND, 1969, p. 414.

¹³ DURAND, 1969, p. 417-418.

¹⁴ DURAND, 1976, p. 18.

¹⁵ NAUD, Julien. *Structure et sens du symbole. L’imaginaire chez Gaston Bachelard*. Tournay – Montréal: Desclée – Bellarmin, 1971. p. 124 e 128.

¹⁶ CARDITA, Ângelo. Corps en adoration: pour une approche liturgique de la condition humaine. In: MÜLLER, Sigrd – DLUGOŠ, Slavomír – MARSCHÜTZ, Gerhard (eds.). *Exploring the Boundaries of Bodiliness. Theological and Interdisciplinary Approaches to the Human Condition*. Wien: Vienna University Press, 2013. p. 207-220.

¹⁷ DURAND, 1969, p. 63-64.

a) O imaginário e a arte litúrgicos parecem contrariar a autonomia do ser humano, na medida em que promovem e dependem de uma relação de heteronomia. *Mas, não é verdade que toda a manifestação simbólica do imaginário rasga um horizonte de sentido transcendente no interior da imanência?* Assim, a relação de heteronomia, na liturgia, configura a liberdade, abrindo precisamente o horizonte de sentido à luz do qual a consciência autônoma pode florescer. Fora de um tal horizonte absoluto que remete a liberdade para a sua finitude, o ser humano não se desenvolveria, não estabeleceria laços com os seus semelhantes e não seria, pura e simplesmente, capaz de pensar nem falar. O pensamento é dado com a linguagem que o traz à existência. A relação do arquetipal com o simbolismo é do mesmo tipo e refaz a genealogia da liberdade, dada com a ação que a concretiza.

b) O horizonte de sentido da liturgia dá-se com uma referência religiosa específica: a revelação de Deus em Jesus Cristo. O imaginário e a arte são assumidos pela liturgia na medida em que são resignificados pela fé cristã. *Mas, não é verdade que toda a atividade hermenêutica é sempre histórica e culturalmente situada?* A nomeação do divino cristológico é assim uma confirmação da vocação transcendente do ser humano, apesar das suas amarras à imanência. O simbólico indefinido e difuso não pode ser apropriado pelo ser humano, sempre histórico, social e relacional. O imaginário assume os traços do já conhecido, para abrir para a eterna novidade do que ainda está por chegar. Sem uma forma concreta, o simbólico não possuiria um conteúdo. A forma é não só a forma do conteúdo, mas a forma *como* o conteúdo se comunica e pode ser acolhido.

A liturgia cristã é, pois, uma figuração concreta do imaginário humano e, ao mesmo tempo em que beneficia da reabilitação do simbólico, no contexto mais amplo de uma “pedagogia do imaginário”, ela oferece uma contribuição específica para essa recuperação na qualidade de “pedagoga da alma”.

Formação litúrgica: tarefa e dom

Nesta segunda parte, entramos na questão pedagógica ou formativa do rito e do simbolismo. Tomando como referente a liturgia cristã, começo por apresentar uma proposta sistemática de diferentes modelos de compreensão da dimensão formativa do rito, os quais, como veremos, correspondem também à forma como a questão se colocou no contexto recente de renovação e implementação da liturgia. Esta apresentação conduzirá a um aspecto fundamental, posto em evidência pela passagem de um modelo *em que se aprende a praticar o rito* para um modelo *em que se pergunta por aquilo que se aprende quando se participa no rito*. É no interior deste modelo formativo que encontraremos várias provocações válidas para um projeto pedagógico da “educação da alma”.

Formar “para” o rito

Distingo basicamente dois modelos de formação litúrgica. Em primeiro lugar, o modelo da formação “cerimonial” em que o rito constitui o próprio motivo de um conhecimento prático ou técnico, sem que se torne propriamente tema de conhecimento reflexivo ou teórico, nem ainda estratégia de implicação pastoral. Cronologicamente, a partir de um ponto de vista sócio-cultural, este modelo corresponde ao longo período da pré-modernidade, mas, a partir do ponto de vista da história da Igreja, situamo-nos na época imediatamente anterior ao II Concílio do Vaticano, na qual se produziu também a reação ao modelo de formação “cerimonial”. Com efeito, no contexto do Movimento litúrgico europeu, surgiram perspectivas teológicas e pastorais mais “participativas”. O efeito dessas perspectivas sobre o plano da formação litúrgica foi, no entanto, a constituição de um

modelo preponderantemente “cognitivo” sobre o qual me debruçarei em segundo lugar. No modelo “cognitivo”, avança-se com o significado do rito como uma das condições de possibilidade de promoção da participação ativa no mesmo.

No interior do modelo de formação “cognitiva”, é possível distinguir três modulações do mesmo motivo: num primeiro momento, que podemos fazer coincidir com a encíclica litúrgica de Pio XII, *Mediator Dei*, de 1947, o modelo conflui na “afetividade” na medida em que os fiéis são convidados a unir os seus sentimentos à ação ritual realizada pelo padre. Num segundo momento, que coincide com a constituição conciliar *Sacrosanctum Concilium*, de 1963, ordenando a reforma da liturgia, a confluência desloca-se para o âmbito semântico, na medida em que o conhecimento do significado do rito é posto como condição de possibilidade da participação ativa no mesmo. Finalmente, num terceiro momento, que corresponde ao *Motu Proprio* de Bento XVI *Summorum Pontificum*, de 2007, a deslocação chega aos limiares da ideologia, na medida em que a forma do rito se desliga do seu conteúdo teológico com a possibilidade, inédita e artificial, de duas formas litúrgicas bem diferenciadas poderem se fundar em relação aos mesmos conteúdos teológicos.

Formação “cerimonial”: aprender a praticar o rito

Antes do Concílio Vaticano II, o rito, celebrado em latim e exigindo atitudes e gestos de significação não evidente, era aprendido um pouco como quando se aprende a andar de bicicleta, quer dizer, como uma “técnica” ou uma “arte”. Não importa quantas explicações e justificações se recebam, sem um contato direto, uma implicação corporal e, sobretudo, muita repetição, não se aprende a andar de bicicleta, nem se domina uma técnica ou uma arte. A formação cerimonial dos padres antes da reforma da liturgia era desse tipo e supunha uma considerável ruptura entre a liturgia e o seu sentido dogmático, apresentado pela teologia, por um lado, assim como a separação do padre celebrante dos fiéis assistentes, pelo outro. O conhecimento e, sobretudo, a ação ritual pertenciam ao padre. Os fiéis não acediam senão a um conhecimento espiritual (teórico e alegórico) daquilo que o padre *fazia* e que eles não podiam senão *observar*.

A partir de um ponto de vista epistemológico, ação ritual e reflexão teológica não se encontravam, nem se intercomunicavam; apenas se funcionalizavam mutuamente. O rito devia “exprimir” e, portanto, “confirmar” o dogma, enquanto a teologia se interessava pelo rito apenas desde o ponto de vista apologético da “verdadeira religião” e, portanto, como prova da superioridade e da verdade absoluta do cristianismo frente aos ritos dos outros. A outra face de uma tal ruptura epistemológica é de tipo sociológico. A partir do ponto de vista da sociologia das comunidades cristãs, o rito correspondia ao domínio separado do sagrado e dos seus gestores, os membros do clero. O rito estruturava a comunidade e os seus membros a partir do nível de participação (do clero) ou de passividade (dos fiéis) no mesmo. Assim, ser ativo no rito correspondia a ser ativo no interior da Igreja e, portanto, a ter acesso ao poder e ao reconhecimento, reservados ao clero, detentor do magistério, da moral e da disciplina, da mesma forma que ser passivo no rito correspondia à receptividade geral dos simples batizados, sem qualquer capacidade para ensinar, exortar ou corrigir.

Formação “cognitiva”: aprender o rito pelo significado

O Movimento litúrgico introduz no seio da Igreja a ideia da *participação ativa* no rito e, portanto, a necessidade de uma formação capaz de superar as rupturas da formação “cerimonial”. A própria explicitação da tarefa da formação litúrgica liga-se à nova consciência teológica e pastoral promovida pelo objetivo da participação ativa. A fala quase chistosa de Lambert Beauduin, o pai do

Movimento litúrgico, unindo a participação ativa ao despertar da fé e à necessidade de um longo processo de reaprendizagem, é ironicamente famosa e atual:

Transformemos a assistência rotineira e monótona aos atos culturais numa participação ativa e inteligente [...] e a liturgia assim praticada despertará naturalmente a fé adormecida [...]. Utopia, sonho doutros tempos! Sem dúvida, este trabalho será árduo: as gerações levaram séculos a desaprender esta piedade tradicional; elas levarão muito tempo a reaprendê-la¹⁸.

O caráter “democrático” da participação ativa põe em cheque o modelo social de uma Igreja hierárquica, assim como um modelo epistemológico em que a ação não só se separa, mas também se subordina à teoria¹⁹. A reação oficial viria em 1947, com a encíclica *Mediator Dei* de Pio XII, com o claro objetivo de domesticar a participação ativa e o Movimento litúrgico, propondo também um modelo de formação em que o acento sobre a interioridade e a afetividade mudaria radicalmente o sentido da participação ativa.

a) Formação “cognitivo-afetiva” ou aprender a unir os próprios sentimentos ao rito realizado pelo celebrante

Importa sublinhar aqui a emergência de uma formação de tipo “afetivo-cognitivo” que parte da compreensão do significado para mobilizar a participação, entendida ainda prevalentemente como uma união espiritual dos sentimentos interiores dos fiéis aos gestos litúrgicos realizados pelo padre.

Com o Movimento litúrgico, os ritos começam a ser explicados, alguns textos são traduzidos e a missa celebrada em latim pelo padre é dialogada ou cantada na língua vernácula pelos fiéis. Esse é um dos paradoxos mais evidentes do Movimento litúrgico que não consegue libertar-se completamente das condições em que a liturgia era celebrada: paralelamente à formação cerimonial dos padres, introduz-se uma formação afetivo-cognitiva destinada aos fiéis. O padre celebra com o corpo; os fiéis celebram com a mente e com os sentimentos. Com a encíclica *Mediator Dei*, o papa Pio XII canoniza essa visão, explicando que a participação ativa dos fiéis não se pode confundir com a atividade sacerdotal dos padres, consistindo apenas no assentimento interior e na sintonia espiritual com aquilo que o padre faz no altar. Ao se querer controlar o caráter revolucionário da participação ativa de todos no mesmo rito, no interior de uma configuração social estruturada a partir de oposições elementares representadas pelo rito, deformou-se a própria ideia de participação, reduzindo-a a uma sintonia espiritual e afetiva desencarnada que acabava por salvar intacta a estrutura hierárquica que a participação ativa ameaçava desconstruir. Ao mesmo tempo, abre-se a porta à identidade entre o “espiritual”, o “afetivo” e o “semântico” na medida em que tudo se passa na cabeça dos fiéis sem que o corpo seja diretamente mobilizado, tal como uma participação ativa, pessoal e comunitária exigia. Cria-se assim a ilusão de que compreender o significado do rito é já participar no mesmo, tanto no seu aspecto religioso-performativo, quanto teológico-intencional. A reforma da liturgia do II Concílio do Vaticano corrigirá a perspectiva antropológica e sociológica, assumindo a participação ativa na sua inteireza de acordo

¹⁸ BEAUDUIN, Lambert. *La piété de l'Église. Principes et faits*. Abbaye du Mont-César – Abbaye de Maredsous, 1914. p. 15.

¹⁹ CARDITA, Ângelo. *O Mistério, o Rito e a Fé. Para uma “recondução antropológica” da teologia litúrgico-sacramental*. Lisboa: Bond-Quimera, 2007. p. 151-157.

com a proposta original do Movimento litúrgico, mas não parece ter sido capaz de corrigir a deformação semântica da formação litúrgica.

b) Formação “cognitivo-expressiva” ou aprender a participar no rito pelo seu significado

A reforma da liturgia pode ser compreendida como uma libertação dos impedimentos rituais à participação ativa de todos, a qual passa a ser mesmo o “critério maior” da reforma (SC 79). Assim, a ruptura provocada pelo uso de uma língua morta é superada não tanto pela tradução dos textos litúrgicos quanto, principalmente, pela sua proclamação viva e dialógica em contexto celebrativo. O caráter esotérico e pomposo dos ritos é substituído pela “nobre simplicidade” (SC 34). O rito já não é do domínio exclusivo do padre, mas passa a ser uma atividade comunitária (SC 26-27, 41). A reforma da liturgia é, neste sentido, a condição de possibilidade da formação integral desejada e, em certa medida, antecipada pelo Movimento litúrgico. No entanto, a realidade dos fatos parece ser outra e a formação por meio do significado continuou a ser o modelo preponderante. Isto era, em certa medida, inevitável, pois a introdução de novos gestos, de novas atitudes e de novas estruturas rituais pede um mínimo de explicação semântica e de justificação racional, sobretudo quando a sua implementação vem “de cima para baixo”. Por outro lado, certas passagens da constituição conciliar *Sacrosantum Concilium* parecem acentuar a dimensão semântica da liturgia, como quando o documento ordena que:

Nesta reforma, proceda-se quanto aos textos e ritos, de tal modo que eles expressem com mais clareza as coisas santas que significam, e, quanto possível, o povo cristão possa mais facilmente apreender-lhes o sentido e participar neles por meio de uma celebração plena, activa e comunitária (SC 21).

Esta passagem parece clara na sua opção pela primazia da dimensão semântica sobre as dimensões sintática e pragmática. No entanto, uma leitura mais atenta e contextualizada, inverte completamente a relação entre as várias dimensões, mostrando que, em primeiro plano, está a realidade referencial da liturgia, a qual coincide com a própria presença sempre atual, viva e operante de Cristo (SC 7), em estreita relação com a dimensão pragmática para a qual o texto remete constantemente ao exigir de todos uma participação “ativa”, “plena”, “consciente”, “pia”, “frutuosa”. As “coisas santas” que as orações e os gestos litúrgicos são chamados a exprimir não são tanto os seus significados mentais imediatos quanto a realidade que eles mediam, ou seja, a *união “esposal” de Cristo e da sua Igreja* simbólica e performativamente representada na ação ritual litúrgica. “Realmente, nesta grandiosa obra, pela qual Deus é perfeitamente glorificado e os homens são santificados, Cristo sempre associa a si a Igreja, sua amadíssima esposa, que invoca o seu Senhor, e por ele presta culto ao eterno Pai” (SC 7).

Como explicar, então, a opção pastoral generalizada por uma formação cognitiva por meio do significado? O principal aspecto resulta, quanto a mim, da confluência de dois fatores contextuais: o primeiro, ligado à modernidade, aos seus ideais de racionalidade e à sua desconfiança em relação ao simbólico; o segundo, decorrente da inércia e da resistência perante novos paradigmas. Mais concretamente, o segundo aspecto consiste em reconduzir a novidade do desafio renovador da reforma da liturgia aos termos em que a questão se colocava anteriormente, em particular à forma como a encíclica *Mediator Dei* “domesticou” o Movimento litúrgico ao limitar o alcance prático e epistemológico da participação ativa e ao conservar as dicotomias antropológicas que separavam a interioridade da exterioridade, a passividade da atividade, assim como a dicotomia sociológica que afastava o clero dos fiéis.

Para além desses fatores contextuais, há ainda o aspecto operativo ligado à necessidade de implementação da reforma da liturgia. Tal aspecto fez com as forças se concentrassem numa “formação para o rito” na qual o significado dos ritos deixa de ser orientado pela sua eventual abertura para um sentido espiritual, para passar a ser comandado pela sua funcionalidade ritual mais imediata. Assim, o recurso ao canto, por exemplo, é justificado pela sua capacidade de exprimir e reforçar a comunidade, mas não se considera tanto a sua capacidade simbólica para estabelecer uma relação de aliança (ou de ruptura) com a transcendência. Este é um dos limites ligados mais à forma como a reforma da liturgia foi interpretada, acolhida e aplicada do que aos seus objectivos mais altos, entre os quais se situa, muito concretamente, o crescimento da vida de fé (SC 1). Na verdade, trata-se de um verdadeiro percurso pedagógico de sentido, mas que só raramente chega ao seu destino final, às “coisas santas” significadas pelo rito. Tanto a passagem pelo significado, como a consideração da aliança comunitária são dimensões importantes da ação ritual. O problema consiste mais na sua acentuação unilateral do que na necessidade de passar por elas. O dinamismo da reforma da liturgia exige o equilíbrio do quadrilátero formado pela sintática (o rito como conjunto de signos e suas relações), pela semântica (os significados do rito), pela pragmática (a participação pessoal e comunitária no rito) e pela referência (a realidade mediada pelo rito), possuindo, portanto, todos os elementos para se libertar dos limites de um modelo de “formação cognitiva”, acolhendo e pondo em prática um modelo mais integral.

c) Formação “cognitivo-ideológica” ou o rito submetido a uma doutrina

Manifestam-se recentemente desejos mais ou menos concretizados de uma “reforma da reforma”²⁰. Aqui, importa somente mostrar como esta dita “reforma da reforma” não passa de uma radicalização ideológica da dimensão cognitiva da formação ritual. Aparentemente, o regresso à liturgia pré-conciliar deixa-se guiar pela “busca do sagrado” e, portanto, por um princípio que recusaria qualquer explicação racional. A partir desse ponto de vista, estaríamos diante de uma reação à dimensão cognitiva da formação com o objetivo de acentuar os seus aspectos afetivos. Contudo, a tentativa de ressurreição da liturgia em latim reintroduz as barreiras da participação (eventualmente em nome de uma maior profundidade espiritual), assim como a rigidez hierárquica (eventualmente em nome de uma clarificação da natureza dos ministérios na Igreja).

O verdadeiro problema desta “reforma da reforma” consiste na maneira de articular a teoria (ou a “lex credendi”) e a prática (a “lex orandi”). Se a mesma “lex credendi” (neste caso, a doutrina do Vaticano II) pode servir de base a duas ou mais “lex orandi”, de valores e visões do mundo diametralmente opostas, isso só pode significar que a prática da “lex orandi” perdeu toda a autonomia e se submeteu inteiramente a uma teoria ou a uma doutrina. Ora, este é precisamente o mecanismo da ideologia, no qual a relação entre a teoria e a prática é inteiramente artificial e não necessita de qualquer coerência ou interdependência. A “reforma da reforma” é, pois, a partir de qualquer um desses pontos de vista, um retrocesso ideológico. O rito não estabelece um encontro com a transcendência; não exprime autênticos sentimentos, nem se abre a relações horizontais. O

²⁰ Com o *Motu Proprio “Summorum Pontificum”*, Bento XVI “restituiu” o “uso” da liturgia pré-conciliar em certas condições. Cf. BENEDICTUS XVI, *Litterae Apostolicae Motu Proprio datae Summorum Pontificum*. Acta Apostolicæ Sedis, *Città del Vaticano*, ano 99, p. 777-781, 2007. Sobre as reações ao *Motu Proprio “Summorum Pontificum”*: BOVENS, Paul. *Chronique inachevée des publications autour de la lettre apostolique en forme de Motu Proprio “Summorum Pontificum”*. *Ephemerides Theologicae Lovanienses*, Louvain, ano 84, p. 529-536, 2008. GRILLO, Andrea – DE MARCO, Pietro. *Ecclesia Universa o Introversa? Dibattito sul motu proprio Summorum Pontificum*. Cinisello Balsamo (Milano): San Paolo, 2013.

rito é apenas um campo prático de aplicação de uma doutrina que se projeta sobre a prática de forma extrínseca e artificial.

A tarefa da formação litúrgica permanece atual, assim como o restabelecimento do seu sentido mais amplo, tal como proposto e antecipado pelo Movimento litúrgico. Os autores mais originais do Movimento litúrgico não se perguntavam em primeiro lugar pela *formação para o rito*, mas por uma *formação a partir do rito*. Não se tratava tanto de “como aprender a praticar o rito?”, mas sobretudo de “o que se aprende ao praticar o rito?” e, portanto, “como aprender com o rito?”

Aprender “com” o rito

Apresento agora três modelos de formação litúrgica que partilham, pelo menos, dois aspectos fundamentais. Em primeiro lugar, estes modelos compreendem-se só à luz de uma antropologia integral e concreta, quer dizer, à luz de uma antropologia que valoriza igualmente a corporeidade e a interioridade, a inteligência e a afetividade, reconhecendo embora o seu caráter perfectível, assim como a necessidade de lhes dar uma forma humana, precisamente por meio da “formação”. Em segundo lugar, estes modelos de formação litúrgica não fazem da liturgia a sua finalidade absoluta, mas a compreendem como um “fim instrumental” ou uma condição de possibilidade de realização da liberdade humana (em consonância com a antropologia integral que os anima) e de encontro com a alteridade divina (em consonância com a intencionalidade religiosa do rito).

Romano Guardini (1885-1968)

Em 1964, impedido de participar no congresso litúrgico de Mainz, sobre a constituição conciliar *Sacrosanctum Concilium*, promulgada em dezembro de 1963, Romano Guardini escreve uma carta, dirigida aos participantes do congresso, sobre “o ato de culto e a tarefa atual de formação litúrgica”²¹. O próprio título com que a carta foi publicada estabelece uma relação direta com uma das obras de juventude de Guardini, precisamente sobre a “formação litúrgica” (*Liturgische Bildung*), de 1923²². Uma tal ligação à tarefa da formação litúrgica que, segundo Guardini, seria a tarefa principal do Movimento litúrgico e do “Movimento da juventude” que se reuniu em torno do jovem padre e teólogo de origem italiana, deve interpretar-se no sentido preciso do “exercício que se aprende pela ação”²³. Guardini remete assim não só para a evidente necessidade de aprender os “novos” ritos saídos da reforma da liturgia, mas, mais fundamentalmente, para a necessidade de aprender de forma renovada *com, pela e na própria* ação ritual. Dessa forma, Guardini é praticamente o único a propor uma interpretação da tarefa da formação litúrgica pedida pela constituição conciliar (SC 14, 19) à luz de uma das mais originais afirmações do mesmo documento, a saber, que por meio dos ritos e das orações litúrgicas, se adquire uma “inteligência” do mistério da fé (SC 48), uma “inteligência ritual” e, portanto, simbólica, afetiva, mística, participativa e corporal.

Em 1964, Guardini encontrou num documento magisterial maior uma base para a sua proposta de pedagogia por meio da ação ritual, ao contrário da situação em 1923, em que os únicos pontos de apoio eram simplesmente a reflexão e a experiência pastorais do jovem padre Romano Guardini. Esta diferença, pouco notada, é, quanto a mim, fundamental, pois nela se joga toda a

²¹ GUARDINI, Romano. Der Kultakt und die Gegenwärtige Aufgabe der Liturgischen Bildung. Ein Brief. *Liturgisches Jahrbuch*, Aschendorff (Münster), ano 14, p. 101-106, 1964.

²² GUARDINI, Romano. *Liturgische Bildung. Versuche*. Rothenfels am Main: Deutsches Quickbornhaus, 1923.

²³ GUARDINI, 1964, 104.

diferença entre a iniciativa da liberdade e a obediência à tradição institucionalizada que caracteriza também a relação entre o Movimento litúrgico e a reforma conciliar e que constitui, hoje, o ponto de vista que nos permite perceber toda a riqueza do Movimento litúrgico. De resto, o jogo entre liberdade e obediência é também central, para Guardini, em relação à tarefa da formação e da expressão litúrgicas. Por outras palavras, Guardini não recorda simplesmente a necessidade de uma autêntica formação para o sucesso da reforma da liturgia, mas lê a reforma da liturgia à luz da tarefa da formação litúrgica, a qual, para ele, coincidia, finalmente, com a formação integral do ser humano.

Na liturgia, tudo (orações, cantos, objetos, o espaço e o tempo, a comunidade reunida...) está ao serviço da relação do crente com Deus, ou seja, tudo tem o estatuto de mediação simbólica. Em 1923, Guardini não luta contra o latim, nem contra o canto gregoriano ou a pompa cerimonial da liturgia católica. Para ele, o problema encontra-se antes na capacidade humana para entrar no jogo ritual e fazer dele uma “expressão” autêntica e profunda, expressão da humanidade dos seres humanos em relação com Deus. A modernidade rompe com a conaturalidade simbólica do ser humano, certamente como forma de afirmação de valores e dimensões irrenunciáveis, como a liberdade e a consciência de si, mas, precisamente o problema com o qual Guardini se debate não corresponde a uma nostalgia da pré-modernidade, mas sim à tarefa da formação do ser humano moderno, na reconciliação da subjetividade com a objetividade.

Tudo começa com a própria estrutura do ser humano, corpo e alma, exterioridade significativa e interioridade habitada, corporeidade viva e espiritualidade encarnada. Se a alma é a “forma substancial” do corpo, esse é o “símbolo vivo” da alma. Na liturgia, não estão em jogo pequenos fetiches estéticos, manias irritantes e obsessivas, mas a própria humanidade do ser humano. Portanto, a tarefa da formação litúrgica, para Guardini, não é senão a de chegar a ser plenamente ser humano e de restaurar a capacidade simbólica, perdida (ou quase) com a modernidade.

O ser humano prolonga a sua estrutura fundamental de encarnação expressiva na sua relação com os objetos. Aqui, há naturalmente o perigo da manipulação das coisas. A liturgia constitui, para Guardini, o ambiente em que a relação com os objetos se pode dar de modo gratuito e lúdico, em nome de uma expressão pura e autêntica. Essa relação dá-se no tempo e no espaço: é preciso, portanto, reaprender a habitar os espaços no respeito pela sua natureza própria, isto é, reaprender que a atitude é uma forma de percepção do espaço. Também é necessário reaprender a viver as diferentes densidades e ritmos temporais: a expressão é também uma forma de crescimento. Em síntese, a relação do ser humano com os objetos é uma relação de criatividade e de obediência: usamos um lápis para escrever ou para desenhar e fazêmo-lo recorrendo a combinações expressivas que dependem da nossa liberdade e da nossa criatividade, mas estas não nos permitem utilizar um lápis para cozinhar, por exemplo. Por outras palavras, a liberdade dá-se sempre no interior da obediência, a criatividade no âmago da fidelidade a uma tradição. A relação dos seres humanos com os objetos é, portanto, comandada pela finalidade própria do objeto, como lei inerente ao objeto à qual se deve obedecer na liberdade. A expressão, neste caso, é a incorporação mútua do objeto e da sua finalidade no dinamismo expressivo próprio dos seres humanos, no jogo entre a exterioridade do corpo e a interioridade da alma, lançados no tempo e no espaço. Trata-se, pois, de reaprender a relacionar-se de forma viva com o “mundo da vida”.

Os seres humanos, finalmente, são seres comunitários. Quando nascem, não são senão “projetos de pessoa” a ser acolhidos e promovidos pelo encontro com os outros, no interior de estruturas sociais: a família, a escola, os grupos, a cidade, a região, a nação, e também a língua, a religião e a cultura. O perigo, aqui, é de pensar esta relação a partir da abstração universal, sem

passar pelo concreto particular. Guardini dá o exemplo da nação ou da “coletividade do povo”. Um brasileiro não nasce brasileiro, mas *devém* brasileiro na medida em que é nordestino ou mineiro e um nordestino não nasce já feito mas torna-se tal na medida em que entra em relação com a coletividade na qual nasceu e tem a oportunidade de crescer, aprender a falar e a desenvolver-se como ser humano concreto, brasileiro e não alemão, nordestino e não mineiro, de São Luís e não do Recife, e assim por diante. Guardini retira daqui uma lição eclesiológica fundamental: o católico não é membro da Igreja universal senão na medida em que se insere em e se relaciona com a sua Igreja particular, a sua paróquia. Chega-se ao universal através do particular e do concreto e não o contrário. O caminho, aqui, também, é a liturgia onde “a consciência do “eu” individual deve dilatar-se no interior da consciência do “eu” comunitário, de tal modo que não existe senão um só grande “nós” como sujeito da oração e da oferta”²⁴.

Para Guardini, a objetividade da expressão consiste no jogo entre o meio expressivo e a coisa que assim se manifesta, a criatividade e o serviço sempre em tensão viva. A objetividade assim entendida é o verdadeiro tema da formação litúrgica e não a objetividade redutora das coisas e das relações a fins extrínsecos ao seu próprio dinamismo vital. Por isso, na expressão joga-se, finalmente, a relação da religião com a cultura: “a verdadeira cultura oferece à religião os meios expressivos para compreender a vida na sua globalidade, para criar e transformar”²⁵.

Hélène Lubienska De Lenval (1895-1972)

Com Hélène Lubienska de Lenval, situamo-nos nos anos cinquenta do século passado e se Guardini representa em relação ao nosso tema o movimento que parte da liturgia para interrogar a pedagogia, Hélène Lubienska de Lenval leva-nos ao movimento inverso, a partir da pedagogia. Em 1929, Lubienska de Lenval participa do curso internacional de pedagogia montessoriana, dirigido pela própria Maria Montessori, e torna-se, com o seu marido, uma das propagadoras do método. Mesmo após a ruptura com Maria Montessori, Lubienska de Lenval não renuncia à pedagogia montessoriana, desenvolvendo-a com mais intensidade, a partir daí, em relação com a fé cristã, no âmbito da catequese e da liturgia. Mas qual era a sua visão pedagógica?

Estranhamente, após vinte séculos de cristianismo, a metafísica bíblica não penetrou nos costumes escolares. Esses inspiram-se no dualismo platônico. Opondo a matéria ao pensamento, a escola (que se diz “antiga” e que eu chamaria antes de “rotineira”) exige a imobilidade do corpo na sala de aula a fim de favorecer a atividade mental; ela tolera, pelo contrário, gestos inconsiderados durante o recreio, a título de concessão à matéria. A escola dita “nova” manteve a mesma oposição entre a matéria e o espírito, invertendo os valores: ela dá mais importância às exigências do corpo e aprecia menos o pensamento desinteressado. Independentemente das suas tendências teóricas, na prática, as duas escolas são dualistas²⁶.

A preocupação e o interesse fundamentais de Lubienska de Lenval concentram-se na antropologia; uma antropologia da unidade que se deve exprimir no *continuum* – e não na oposição fragmentadora – entre o corpo e o espírito, a ação e o pensamento. Por isso, se a escola é “dualista”,

Qual é o espanto que seja difícil para o homem formado pela escola de se dobrar às exigências da liturgia? Qual é o espanto que ele não saiba fazer o seu corpo rezar? O gesto litúrgico é uma ascese. Ascese no sentido estrito, ela impõe ao corpo e à alma as atitudes

²⁴ GUARDINI, 1923, p. 60.

²⁵ GUARDINI, 1923, p. 91.

²⁶ LUBIENSKA DE LENVAL, Hélène. *La liturgie du geste*. Tournai: Casterman, 1956. p. 93.

adequadas às exigências do espírito. Longe de diminuir o homem, ela o expande. Ela o envolve de beleza e o faz saborear a paz²⁷.

Olhando para a pedagogia, Lubienska de Lenval percebe que a separação do corpo e do espírito, patente na distância entre a atividade corporal sem propósito do recreio e a domesticação corporal na sala de aula, é o grande desafio a superar por uma pedagogia autenticamente humana. Olhando para a liturgia, ela percebe que seres humanos formados pela escola não poderão nunca entrar no dinamismo da ritualidade. Paradoxalmente, é na liturgia que se encontra a chave do encontro do corpo e do espírito e, portanto, a chave pedagógica desejada por Lubienska de Lenval. Levando em consideração a complexidade do ser humano, a pedagogia litúrgica pede à matéria que sustente a ascensão do espírito. “Viver a sua fé em todo o seu ser no exercício de uma atividade ao mesmo tempo corporal, psíquica e espiritual, eis o que a liturgia ensina ao fiel. Fazendo-o «participar nos santos mistérios», a liturgia preserva ou restaura a integridade de todo o seu ser”²⁸.

Na liturgia, o elemento essencial é o gesto ou a ação e não tanto a palavra ou o pensamento racional. Por isso, ela requer a “pedagogia do silêncio corporal”. “A disciplina do silêncio corporal conduz pouco a pouco ao silêncio interior, o qual é o lugar do encontro do homem com Deus”²⁹. O silêncio do gesto, quer dizer, a sua força performativa, como diríamos hoje, reenvia o ser humano ao ponto de confluência do corpo com o espírito, tornando-se, por isso, a expressão mais bela e acabada da própria humanidade de cada ser humano, ali, precisamente, onde ela se abre ao absoluto. Educar para a liturgia é, assim, antes de mais nada, reeducar o corpo, a atitude, o gesto, no silêncio e no recolhimento. Por seu lado, esta reeducação encontra na liturgia o seu ambiente próprio, na medida em que ela é antes de tudo celebração *do* corpo, *com* o corpo. Se aplicássemos os mesmos critérios usados por Lubienska de Lenval, as atuais liturgias baseadas nas explicações daquilo que se faz e não na ação que se torna fonte de compreensão seriam consideradas certamente como liturgias corrompidas pelo dualismo do modelo pedagógico que faz do espírito o único agente da inteligência em detrimento do corpo e da sua atividade. Alargando ainda mais o diagnóstico, à luz das teorias da secularização, da invisibilização e da exculturação da religião no mundo atual, poderíamos dizer que a religião e a liturgia correspondem às dimensões corporais e afetivas, estéticas e imaginativas negligenciadas pela hegemonia moderna da razão instrumental, econômica e política.

Andrea Grillo (1961-)

Desejo, finalmente, apresentar um autor recente, mas cuja perspectiva concorda e confirma largamente as intuições de Guardini e de Lubienska de Lenval. Com efeito, para Andrea Grillo, “a verdadeira prioridade é a de *confiar aos ritos um papel decisivo na formação do sujeito cristão*”³⁰. Para tal, é preciso fazer frente aos “preconceitos” modernos que configuram a nossa relação com o mundo do simbólico:

- A supremacia do *intelectualismo* que subordina a forma aos conteúdos, lendo-a, portanto, em função dos mesmos;

²⁷ LUBIENSKA DE LENVAL, 1956, p. 95.

²⁸ LUBIENSKA DE LENVAL, Hélène. *Pédagogie sacrée*. Paris: Desclée de Brouwer, 1966. p. 71.

²⁹ LUBIENSKA DE LENVAL, Hélène. *L'éducation du sens liturgique*. Paris: Cerf, 1952. p. 76.

³⁰ GRILLO, Andrea. *Riti che educano. I sette sacramenti*. Assisi: Cittadella, 2011. p. 10.

- A desconfiança em relação à tradição e à autoridade, remetidas para o âmbito do individual e do privado, levando à dificuldade de discernir entre o que não é inteiramente “privado” nem completamente “público”;

- A dificuldade de passar do “ver” ao “viver”, pois se nos sacramentos e na liturgia a graça de Deus se “dá a ver”, ela também se dá a *viver*.

Assim, entre o evento que o rito celebra e a nossa existência e a nossa história, o elemento fundamental encontra-se precisamente na experiência ritual, na sua capacidade de ligar-se tanto ao evento, na qualidade de comemoração ritual do mesmo, como à história, na qualidade de ação humana significativa. Por outro lado, para redescobrir toda a riqueza experiencial do rito não basta uma visão “dogmático-disciplinar” objetiva, nem uma perspectiva “ascético-espiritual”, mas uma aproximação atenta à dimensão “simbólico-intersubjetiva” do sacramento.

A formação litúrgica pressuposta pela visão dogmático-disciplinar consiste na redução do sacramento ao mínimo necessário objetivo, tal como determinado pela dogmática católica, sem prestar atenção ao contexto simbólico no interior do qual o sinal sacramental pode efetivamente se tornar significativo e eficaz. A formação litúrgica dogmático-disciplinar remove do seu campo de interesse a sua própria condição de possibilidade. Por seu lado, a formação ascético-espiritual consiste na acentuação do polo subjetivo da interioridade, para se interessar pelos frutos espirituais do sacramento. Esse é transformado num recurso afetivo de confirmação da própria identidade, em detrimento tanto da sua dimensão objetiva como da intersubjetiva. Se no caso da formação dogmático-disciplinar o sujeito crente é conformado aos aspectos institucionais do sacramento, no caso da formação ascético-espiritual o sujeito crente é confortado na sua interioridade afetiva. A formação dogmático-disciplinar subordina o corpo ao pensamento; a formação ascético-espiritual subordina o corpo à emoção. Não é de admirar que elas se constituam mutuamente, na oposição do clero, que assegura a eficácia dogmática e disciplinar do rito, ao laicado, que vive exclusivamente dos frutos espirituais do sacramento no fundo da alma. O que elas excluem, no entanto, é a única dimensão capaz de as religar e de as libertar. A formação simbólico-intersubjetiva reintegra o sacramento num horizonte de ação e de contemplação em que tanto os seus aspectos disciplinares como espirituais são englobados pelo dinamismo intersubjetivo do símbolo e do rito.

Assim, por exemplo, o sentido e a força da fórmula sacramental estrita são ativados pela relação que se estabelece entre a proclamação das escrituras e a resposta de fé na oração, inserindo o sacramento no horizonte da memória da história da salvação e, ao mesmo tempo, da história pessoal dos crentes, reunidos para celebrar. Da mesma forma, a necessidade de um ministro devidamente deputado para administrar o sacramento é esclarecida na sua dimensão simbólica pelo contraponto da participação ativa dos fiéis, a qual pede também a diversidade e a partilha de ministérios. Também a matéria do sacramento é obrigada a expressar de forma mais evidente a sua relação com o mundo (donde é retirada) e com a ação divina (à qual é destinada). Assim, no caso do batismo, por exemplo, o uso ritual da água subtrai-a de todo e qualquer uso utilitário, para colocar em evidência um uso totalmente gratuito. Desperdiçando a água do batismo, o gesto ritual afirma que a água em si mesma é graciosa e agraciante e é essa possibilidade inútil do ponto de vista da subordinação da água a fins práticos, econômicos, sociais e políticos que a manifesta como um valor em si mesma ou, em linguagem cristã, como “obra da criação de Deus”.

Para Andrea Grillo, a formação litúrgica assenta, assim, na redescoberta dos aspectos elementares que constituem o sacramento na sua dimensão simbólico-intersubjetiva. O problema da formação dogmático-disciplinar é que ela detém-se na formação “cerimonial” do ministro que deve simplesmente aprender o rito. No caso da formação ascético-espiritual, os fiéis nem precisam

de aprender o rito, bastando que aprendam a recolher-se *por ocasião* do rito. Só a formação simbólico-intersubjetiva é verdadeiramente ritual: ela pressupõe a aprendizagem *do* rito e também a aprendizagem *com* o rito, mas, para além disso, ainda, a aprendizagem *por meio do e no interior* do rito, tanto ritual, como espiritual.

Liturgia e educação: para uma “educação da alma”

O percurso final deste estudo parte da consideração de dois modelos históricos antagônicos de relação da educação com a religião, para propor um terceiro modelo de educação humanizadora em que a religião possa reencontrar o seu lugar, para além de toda a tentação de hegemonia e aquém de todo laicismo. O segundo momento desta parte final deve ser entendido à luz deste movimento e consistirá em ler a liturgia em chave pedagógica, prolongando, portanto, quanto já foi avançado, à luz de um projeto integral e humanizante de formação.

Educação e religião

Num contexto de hegemonia religiosa, a educação é um dos âmbitos privilegiados da promoção do lugar central da religião. A ruptura com a centralidade religiosa do mundo e da sociedade implica, portanto, a conquista da educação para a causa da autonomia humana, a sua apropriação pelo poder político e a sua democratização no domínio social público. No entanto, para além do antagonismo entre uma educação ao serviço da religião e uma educação que promove uma visão secular do mundo, é preciso reencontrar o lugar da religião na educação, enquanto fenómeno humano ligado ao imaginário e ao simbólico, e até discernir o que com ela se pode aprender sobre o mundo e a vida no mundo. Uma educação como dimensão e tarefa de humanização não pode ignorar a religião, mas antes aprender com ela, ensinando-a, ao mesmo tempo, a ressituar-se num mundo plural. É neste sentido que a liturgia poderá entrar em diálogo com a educação, sem se deixar intelectualizar nem, no outro extremo, alienar no irracionalismo ou na emotividade descontrolada, mas antes apresentar-se como um recurso simbólico e uma referência do imaginário num processo de formação integral.

A educação “a serviço” da religião: hegemonia religiosa

Num contexto de hegemonia religiosa, a educação, aliás como os demais âmbitos da vida social, coloca-se ao serviço da religião, o verdadeiro centro dinâmico da intersubjetividade humana nas sociedades pré-modernas, antes de qualquer fenómeno secularizante³¹. No caso concreto dos países de tradição católica, a escola, em interação com a família e a paróquia, era um dos meios de transmissão da fé religiosa³², não só no sentido da inclusão de momentos pedagógicos sobre conteúdos religiosos (ensino religioso), mas também de uma articulação dos tempos de ensino com os tempos de celebração religiosa, tanto em nível pessoal, como em nível social. Assim, as crianças movimentavam-se num universo assente nos três pólos da família (habitação e sustento), da escola (formação intelectual e literária) e da paróquia (religião), levando-as, via várias passagens rituais, nas quais o secular e o religioso se confundiam, à vida social adulta, onde o trabalho tomava o lugar

³¹ Para uma visão geral, cf. POU CET, Bruno. Éducation et religion. In: JACQUET-FRANCILLON, François – D’ENFERT, Renaud – LOEFFEL, Laurence (eds.). *Une histoire de l’école. Anthologie de l’éducation et de l’enseignement en France. XVII^e-XX^e siècle*. Paris: Retz, 2010. p. 69-77. Sobre a negociação educativa entre a Igreja e as comunidades rurais, cf. BERNARD, Régis. Les petites écoles rurales d’Ancien Régime. Lectures et hypothèses. In: BERNARD, Régis et al. (eds.). *Éducation, Fête et culture*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1981. p. 11-60.

³² Cf. ROUTHIER, Gilles. Vers l’initiation chrétienne. In: ROUTHIER, Gilles (ed.). *L’initiation chrétienne en devenir*. Montréal: Médiaspaul, 1997. p. 15-41, em particular 27-28.

antes ocupado pela escola. O percurso de formação intelectual arrimava-se com os percursos catequéticos de formação religiosa e, deste modo, para além do ensino religioso, não só as festas cristãs (sobretudo Natal e Páscoa), mas também as celebrações rituais iniciáticas (primeira comunhão e confirmação) impunham o seu dinamismo festivo e liminar ao ritmo pedagógico. A criança escolarizada era também a criança catequizada e sacramentada, faltando apenas a celebração do matrimônio, também do exclusivo domínio religioso, para que a estrutura social assente no tripé da religião, da família e agora do trabalho se recompusesse e reproduzisse.

É importante sublinhar como, apesar de vários movimentos secularizantes, em nível social, político, científico e pedagógico, em ação desde o Renascimento, esta estrutura social conseguiu sobreviver quase até aos nossos dias, sempre que a Igreja se manteve próxima do poder político, ou seja, sempre que a Igreja funcionou como um “segundo poder” ao lado do poder “temporal”. Era esta harmonia entre o altar e a espada que criava o ambiente propício para a interação simbólica entre a educação intelectual e a educação religiosa sustentadas pela pequena célula familiar, a qual, por sua vez, remetia para o grande corpo social. Neste sentido, é interessante notar como a estrutura microssociológica da família reproduzia a mesma estrutura macrossociológica originada pelo casamento da Igreja com o Estado: no seio da família, a mãe constituía habitualmente a referência religiosa, enquanto o pai se apresentava como a autoridade e a referência social. Algo de semelhante acontecia no nível da educação, assegurada por muito tempo por ordens religiosas “especializadas” em educação, como os beneditinos e os jesuítas.

Com o divórcio da Igreja e do Estado, esse apropria-se de forma autônoma da educação e a nova estrutura social passa a configurar-se entre o “público” e o “privado”. A Igreja é assim deserdada, ficando apenas com os seus pertences espirituais, remetidos agora para o âmbito privado e sem qualquer relação com o antigo elo de união criado pela escola, situada no próprio coração da vida pública.

A educação “contra” a religião: ideologia laica

A partir do Renascimento (e talvez mesmo antes, se considerarmos os efeitos secularizantes do nominalismo), dão-se várias fraturas secularizantes que vão progressivamente afastando a religião do centro da vida social, até à sua completa “invisibilização”: a ciência, com a famosa viragem copernicana, deu início ao processo, cada vez mais abrangente, mas nem sempre da mesma intensidade. Assim, no âmbito da educação, enquanto as escolas fundamentais puderam continuar a reproduzir uma mundividência religiosa até muito recentemente, as universidades erigiram-se nos novos centros de libertação das trevas do erro, da superstição e do misticismo, por meio da ciência, do empirismo e do realismo. A vitória dos projetos políticos laicos só se dá completamente quando também o ensino fundamental e a pedagogia se libertam da tutela religiosa e passam para o âmbito público³³. Esse processo foi possível graças à emergência das ciências humanas e sociais, mais concretamente das ciências da educação, por um lado, e das ciências das religiões, por outro lado. Só com todo este aparelho epistemológico se pôde afastar a Igreja e a teologia do campo educativo, para atribuir a educação a especialistas. Só assim a escola pôde assumir como missão a educação como emancipação de toda a superstição religiosa.

³³ A revolução francesa (1789) e o seu impacto sobre a educação é paradigmático e os seus efeitos chegam até aos dias de hoje: JULIA, Dominique. *Les trois couleurs du tableau noir. La Révolution*. Paris: Belin, 1981. BOULAD-AYOUB, Josiane (ed.). *Former un nouveau peuple? Pouvoir, Éducation, Révolution*. Québec – Paris: PUL – L’Harmattan, 1996. BATAILLE, Alain – CORDILLOT, Michel. *Former les hommes et les citoyens. Les réformateurs sociaux et l’éducation (1830-1880). Textes et documents*. Paris: Les Éditions de Paris Max Chaleil, 2010.

Aqui, importa sublinhar como uma tal emancipação influi sobre o campo religioso não só deslocando-o para o privado pessoal e, até certo ponto, familiar, mas também constituindo-o pela primeira vez numa visão “mágica” do mundo, separada da técnica, da produção, da política e da sociedade. A partir daqui, paradoxalmente, a religião pode continuar a sua missão “mistificadora”, oferecendo bens sacramentais na medida das necessidades individuais³⁴. O campo social que antes se identificava com uma religião concreta, abre-se agora ao pluralismo religioso. O campo religioso que antes se contrapunha apenas às religiões dos outros, tem agora todo o planeta como espaço de missão e de contínua negociação com a diferença religiosa e social. A religião tornou-se uma mercadoria e a liturgia é a sua vitrine.

A educação como dimensão e tarefa de humanização

A educação, filha do positivismo científico, confronta-se hoje com o desafio da recuperação do seu horizonte humano mais amplo e profundo. Em ordem a estabelecer um diálogo com a liturgia cristã, enuncio aqui três aspectos que podem fundamentar e promover um projeto educativo como dimensão e tarefa de humanização.

a) Prioridade do “mundo da vida”

O ideal de objetividade científica consegue-se pelo distanciamento. Neste movimento, o sujeito afasta-se tando dos seus “preconceitos” subjetivos, quanto da complexidade do mundo, para constituir “objetos” de conhecimento metódico e crítico. Os benefícios da ciência, assim como da tecnologia, são inquestionáveis. O problema que a objetividade científica coloca situa-se ao nível do regresso à subjetividade, à experiência e à vida. No “mundo da vida”, quer dizer, no mundo em que entramos em relação com os demais, em que fazemos experiências de alegria e tristeza, em que desejamos e sofremos, o conhecimento surge mais da mobilização da própria subjetividade do que da objetividade. O mundo da vida é também o mundo da apreciação axiológica e estética do bem e do mal, do conveniente e do indesejável, do belo e do bruto. No que respeita à educação, a dureza do mundo da vida é conotada com a “preparação para o futuro”, por sua vez reduzida ao futuro laboral. A distância em relação ao mundo da vida é equivalente à distância do conhecimento, tal como ele é transmitido nas instituições escolares, em relação à prática, tal como ela se apresenta no contexto da “vida real”. Para o melhor e para o pior, tal como o rito, a escola constitui uma situação de “liminaridade”, num processo ritual de passagem e transformação do sujeito, antes da sua reintegração na estrutura social normal³⁵.

b) Abertura ao imaginário por meio da estética

A escola vive uma situação ambivalente em relação ao mundo da arte, podendo cair na tentação de *funcionalizar* a iniciação à estética, como se a questão fosse selecionar os futuros artistas, ou de *manipular*, subordinando-a a conteúdos de outras áreas do saber humano, como se arte fosse apenas uma propedêutica ou uma aplicação lúdica dos “verdadeiros saberes sérios”. A sensibilização artística pertence a uma formação humana integral na medida em que tudo o que é humano tem sempre uma dimensão estética, desde a culinária à tecnologia virtual. A abertura ao imaginário consegue-se, assim, jogando com a seriedade do lúdico e trabalhando com a festividade do sério, imaginando a realidade e dando forma ao imaginário. O jogo não corresponde apenas a

³⁴ ROY, Olivier. *La sainte ignorance*. Le temps de la religion sans culture. Paris: Seuil, 2008.

³⁵ TURNER, Victor Witter. *Le phénomène rituel*. Structure et contre-structure. Paris: PUF, 1990.

uma fase do crescimento e da estruturação da identidade que se pode mobilizar desde um ponto de vista pedagógico, mas também a uma forma de assumir e viver a própria liberdade. Da mesma forma, tal como Gilbert Durand demonstrou, o imaginário não é um resíduo do pensamento, mas o seu berço esquecido.

c) *As tensões vivas da existência*

A vida é, na verdade, um campo de relações tensas entre a utilidade e a gratuidade, o trabalho e a festa, a autonomia e a heteronomia, o corpo e o espírito, a ética e a estética, a imanência e a transcendência... A questão não reside em escolher um dos pólos em detrimento do outro e formar seres humanos unilateralmente racionais e úteis ou, pelo contrário, alienadamente sonhadores e festivos. Neste sentido, o desafio de uma educação humana integral consiste numa formação para o discernimento dos ritmos da temporalidade e das formas da espacialidade, isto é, do *continuum* ou do fluxo da existência, preparando para os impactos da diferença e para as sintonias do reconhecimento como aspectos constitutivos da própria identidade em relação consigo mesma e com os demais.

Liturgia e educação

O meu propósito é mostrar como a educação e a liturgia, neste caso a liturgia cristã, se podem reencontrar e até fecundar mutuamente, aprendendo uma com a outra. Assim, faço agora uma leitura da liturgia em chave pedagógica, seguindo os mesmos aspectos já encontrados no âmbito da educação. Quando a liturgia se coloca “a serviço” da educação, ela corre o risco de cair no intelectualismo. No entanto, se a liturgia se volta “contra” a educação, ela expõe-se ao perigo de alimentar o irracionalismo. A questão é, então, saber que dinamismos litúrgicos confluem com os dinamismos de uma educação integral e humanizante.

A liturgia “a serviço” da educação: intelectualismo

Não há rito sem a reatualização do mito fundador. Da mesma forma, a liturgia engloba sempre a proclamação e a explicação das escrituras. Na liturgia, contudo, as escrituras não são apenas textos contendo alguma informação sobre Deus, o mundo e o ser humano, mas representações narrativas de uma relação histórica entre Deus que fala e se comunica e o ser humano que lhe responde na fé³⁶. Por isso, reduzir os momentos homiléticos a explicações escolares de teor moralizante é confirmar a completa irrelevância das escrituras para a vida no mundo e isto contra uma das afirmações centrais das próprias escrituras sobre o mundo, criado por Deus para a vida dos seres humanos. Sempre que a liturgia cai no intelectualismo, trai a sua vocação simbólica e hermenêutica que é mostrar o “mundo” do texto, o qual, segundo as escrituras, não é senão “a nova terra e os novos céus”³⁷.

Não é apenas em relação às escrituras que a liturgia pode cair no intelectualismo, mas também no seu todo, sempre que ela é concebida como a simples aplicação de uma doutrina religiosa ou moral. Reduzida a sinal intelectual de uma causa metafísica, ainda que destinada a sinalizar e a causar a graça de Deus, a liturgia desvincula-se da ambivalência simbólica que a remete constantemente para o jogo entre a transcendência e a imanência, para se transformar numa

³⁶ Cf. CARDITA, Ângelo. “Verbum Domini”. Quando a Escritura devém Palavra, *Theologica*, Braga, ano 44, p. 321-357, 2009.

³⁷ RICŒUR, Paul. *Du texte à l’action. Essais d’herméneutique II*. Paris: Seuil, 1986. p. 126-127.

encenação iconoclasta. Enfraquecida na sua dimensão simbólica, a liturgia volta-se para a moral como derradeiro recurso capaz de fundamentar a disciplina ritual e cai no rigorismo.

A liturgia “contra” a educação: irracionalismo

A inflação do simbólico, do imaginário, da *fuga mundi*, fazem da liturgia um *opium populi*, um momento de alienação irracional e emotiva, uma abertura à loucura e ao delírio coletivos. A queda litúrgica no irracionalismo conhece duas versões: ou a liturgia se espiritualiza sem qualquer possibilidade de reencontrar a materialidade do corpo ou ela se carnaliza numa folia efervescente e selvagem, sem qualquer relação com a realidade do mundo e da vida. A espiritualização desencarnada segue o caminho da interioridade, confundindo a emotividade com o encontro místico, enquanto a desfiguração carnavalesca segue o caminho da exterioridade, confundido a necessidade de expressão com a epifania divina. Nos dois casos, o simbólico desliga-se do *logos* e, portanto, da linguagem, do pensamento e do sentido, para permanecer num apofatismo vazio. Na liturgia cristã, o silêncio místico deve poder encontrar-se com a Palavra criadora na abertura do espírito finito ao Espírito infinito, ou seja, ao Espírito Santo, da mesma forma que a ação simbólica deve remeter para o poder consumidor de Deus ao fazer memória da morte de Jesus, de modo a cooperar com a obra de mediação do Filho de Deus.

A liturgia como dimensão e tarefa de uma educação integral

Frente ao intelectualismo, a liturgia faz valer as razões dos gestos simbólicos e das ações rituais; diante do irracionalismo, a liturgia reabilita a inteligência do imaginário e a capacidade formadora do lúdico. Por isso, a liturgia cristã caracteriza-se pela sobriedade de uma “nobre simplicidade” que intervém sempre que a razão lógica ou a folia emotiva tentam dominá-la. O equilíbrio dinâmico entre razão, emoção e ação é mesmo um dos traços específicos do símbolo ritual³⁸.

Em correspondência aos três aspectos propostos para fundamentar e promover um projeto educativo como dimensão e tarefa de humanização, apresento agora três dimensões da liturgia que dão a tais aspectos um conteúdo simbólico concreto e que podem, por isso, assumir uma função pedagógica, em sentido amplo e humanizador.

a) O mundo como criação

É sabido como a escavação psicanalítica da imaginação dos “quatro elementos” – terra, fogo, água e ar – se tornou em Bachelard o terreno de exploração, abertura e aprofundamento da imaginação simbólica³⁹. Eles também aparecem na liturgia, despertando a imaginação da fé para reviver a história da salvação.

A água do batismo é a água em que o “homem velho” morre, para que ressurja o “homem novo”, à imagem de Cristo, como num parto em que o recém-nascido é libertado do seio das águas para caminhar na terra dos vivos. No contexto dos ritos funerários, as águas lustrais preparam o defunto para regressar à terra. A simbologia da morte e da vida, no batismo e no funeral, remete à relação da água com a terra. Nos dois casos, se passa pela água antes de chegar à terra⁴⁰.

³⁸ BONACCORSO, Giorgio. *Il corpo di Dio. Vita e senso della vita*. Assis: Cittadella, 2006. p. 222-242.

³⁹ MANSUY, Michel. *Gaston Bachelard et les éléments*. Paris: Librairie José Corti, 1967.

⁴⁰ Cf. DURAND, 1969, p. 270, sobre o isomorfismo “sepulcro-berço”.

A terra é a matéria original e também símbolo da finitude. “Lembra-te que és pó e que ao pó retornarás” (Gn 3, 19) é o comentário ritual durante o rito da imposição das cinzas, transformadas assim em símbolo da terra, no começo do tempo penitencial por excelência, a Quaresma. O pecado é a marca da finitude que nos une à terra. Adão (quer dizer, a humanidade) foi criado a partir da modelagem da terra, como uma peça de argila, depois animada pelo sopro divino (Gn 2, 7). Cristo ressuscitado comunica o seu Espírito da mesma forma, soprando sobre os discípulos amedrontados (Jo 20, 22). O sopro ritual reaparecerá, assim, nos exorcismos de preparação para o batismo. O sopro divino encontra-se ainda na “inspiração” das escrituras, ou seja, na presença e ação do Espírito Santo no texto sagrado, de que a proclamação ritual constitui a “expiração” enquanto forma humana e, portanto, audível e comunicável. A própria encarnação do Verbo pode ser entendida como o resultado da “expiração” do Pai, ao comunicar a sua palavra eterna e silenciosa (Jo 1, 1 e 14), de tal forma que ao chegar a sua hora, ou seja, o tempo da consumação, o crucificado expira por amor e obediência ao Pai, comunicando o espírito (Jo 19, 30), juntamente com o sangue da eucaristia e a água do sacramento (Jo 19, 34).

O fogo manifesta o Espírito Santo, tanto no ardor secreto e confuso dos corações (Lc 24, 32), como no anúncio entusiasmado do Cristo que conduz à conversão e ao batismo (At 2, 38). O Espírito de Deus age, portanto, no fogo e na água, quer dizer, na Palavra e no Sacramento: no fogo como impulso profético, na água como banho de purificação e de participação na morte de Jesus (Rm 6, 3-5). O Espírito Santo não é senão a respiração, o sopro de Deus (*Ruah Yahveh*), o princípio vital da criação, a atmosfera da santificação divinizadora da nova criação. Pairando sobre as águas, o Espírito encuba a criação (Gn 1, 2). Da mesma forma, a sua benção santificadora é invocada sobre as águas do batismo, assim como sobre os demais elementos sacramentais. Entrando na terra, modelada à imagem de Deus, o Espírito de Deus dá vida e torna humano o que antes era apenas mineral. Por isso, ainda, os “frutos da terra” podem transformar-se, pela ação do Espírito Santo, no corpo e no sangue do Filho⁴¹.

Os elementos do mundo fazem parte do sacramento e este é sempre o resultado do seu encontro com a Palavra e com o Espírito, na liturgia. O uso ritual do elemento é, aqui, de uma grande importância, na medida em que o liberta de toda a “função” e de toda a carga institucional, para o revelar, em si mesmo, como obra da criação de Deus. Junto ao poço, Jesus discute com a Samaritana sobre a “água viva” (Jo 4) e ela não percebe imediatamente que não se trata da água que mata a sede, mas da água que dá vida, ou seja, da água tal como saída da imaginação de Deus. No sacramento, o elemento é reconduzido, por ação do rito, à sua condição originária. É sobre esta experiência lúdica e básica do elemento que o sacramento opera. Na cena do lava-pés (Jo 13), Pedro discute com Jesus pois não pode deixá-lo rebaixar-se à condição de escravo ou de mulher, mas Jesus responde que se não lhe lavar os pés, Pedro não terá parte com ele (Jo 13, 8). Não se trata da higiene corporal, pois quem se banhou não precisa de voltar a lavar-se (Jo 13, 10), mas sim de entrar e permanecer em comunhão com Cristo.

A experiência do mundo como criação, no sacramento, educa *indiretamente* para a prioridade do mundo da vida por meio da liminaridade ritual, simbólica e estética, da liturgia.

⁴¹ “Toute alimentation est transsubstantiation”, afirma Durand, estudando o esquema do trajeto alimentar. DURAND, 1969, p. 293.

b) A experiência estética do rito

A dimensão estética do rito orienta-se para uma experiência de implicação, por meio dos sentidos, no “sentido” do rito. Enquanto ação de caráter estético-performativo, o rito é muito difícil de distinguir do teatro, por exemplo. O recurso variado, repetitivo e sinfônico a artes expressivas, como a música e a retórica, e, sobretudo, a importância do corpo, aproxima o rito do jogo. O rito serve-se ainda da arquitetura e de outras artes decorativas, por exemplo, na fabricação dos objetos e vestimentas sagrados ou de ícones e imagens culturais.

É muito difícil distinguir o rito da arte e do jogo, mas esta distinção é não só útil como necessária. Podemos fazê-lo a partir de dois critérios, um de natureza estético-performativa, o outro de caráter teológico-religioso: 1) no rito desaparece a diferença entre atores e espetadores, mas todos – ainda que de formas diversas e em momentos distintos – participam e dão uma forma “poiética” à mesma e única ação – na confluência da produção (*poiesis*) e da contemplação (*aisthesis*). 2) No rito, todos são, portanto, atores, mas a ação decorre “na presença de Deus”, o qual é, finalmente, o único e verdadeiro ator: a ação humana corresponde assim à passividade do espectador divino, mas é a ação divina que interessa verdadeiramente aos participantes bem intencionados no rito, de tal forma que a ação ritual é representação da ação divina. Os dois critérios resumem-se, portanto, na *mediação simbólica da “diferença” divina operada pela “identidade” antropológica da ação ritual*. Assim, num contexto ritual, as expressões artísticas são componentes da ação ritual e do seu dinamismo, quer dizer, da sua *forma* e do seu *conteúdo*. Esses dois critérios retraem-se apenas com a reintrodução da barreira entre atores e espetadores e, portanto, da dicotomia entre produção e contemplação, no rito. Neste caso, os aspectos estéticos do rito identificam-se completamente com a obra de arte, tornando-se, como ela, autoreferenciais e atrativos e, portanto, idolátricos.

No rito, a arte em si mesma, com toda a sua riqueza expressiva e imagética, é símbolo da epifania divina⁴². A arte entra no rito para purificar e elevar a linguagem humana, fazendo-a passar pelo *belo* para aceder ao *sagrado* como forma de manifestação do *Santo*. Na sua manifestação litúrgica, o *Santo* assume o *numinoso* na sua face religiosa e artística. O rito pode, pois, mediar a Revelação, na medida em que a Palavra adota o caráter performativo do rito, aparecendo como Palavra criadora e redentora⁴³. O símbolo ritual cria assim uma *situação transcendental*, quer dizer, uma situação estético-performativa que desvela o seu próprio e infinito horizonte de sentido⁴⁴.

c) O jogo transcendência-imanência

No imaginário cristão, o Pai representa a transcendência. Ele é o invisível, a origem e o fim sempre inacessíveis, o infinito não objetivável. O Filho representa o abaixamento, a entrada na imanência, a encarnação do Deus-conosco. A permuta simbólica da transcendência e da imanência é, finalmente, representada pelo Espírito Santo: sendo ele a presença de Deus em nós, permanece

⁴² GUARDINI, Romano. L'expérience liturgique et l'épiphane. In: GUARDINI, Romano. *Les sens et la connaissance de Dieu: deux essais sur la certitude chrétienne*. Paris: Cerf, 1957. p. 59-125.

⁴³ RICŒUR, Paul. Manifestation et Proclamation. In: CASTELLI, Enrico (ed.), *Le sacré. Études et recherches*. Aubier: Montaigne, 1974. p. 57-76.

⁴⁴ “Le champ imaginaire, que nous avons défini comme l’horizon sensible correspondant au domaine de l’être et finalisé vers lui, est vraiment *transcendental*, parce que c’est un trait permanent de notre intelligence de n’exercer son activité qu’en correspondance avec une image sensible. Comme tel, le champ imaginaire constitue une pure limite, un espace indéterminé qui aspire à la détermination, mais qui demeure toujours transcendant à toutes les déterminations, aussi longtemps que l’être demeurera en partie inconnu”. NAUD, 1971, p. 212-213.

invisível e inobjetivável; agindo no interior do mundo, como Espírito que dá a vida, ele reenvia constantemente para a carne do Filho e para os seus sacramentos. Enquanto o Filho realiza a mediação “descendente”, manifestando o Pai, o Espírito Santo opera a mediação “ascendente” da santificação e da divinização dos seres humanos e de toda a criação. O movimento encarnatório do Filho pode “prolongar-se” na Igreja e nos sacramentos graças ao dinamismo santificador do Espírito Santo.

A encarnação do Filho é obra do Espírito (Lc 1, 35) da mesma forma que o Espírito é dom que nos chega pelo Filho (Jn 20, 22). O Filho e o Espírito são, assim, as duas missões do Pai, quer dizer, a imanência da transcendência. Os sacramentos vivem do mesmo jogo, agora invertido, sendo a transcendência da imanência, resultante do abaixamento do Filho e da elevação da criação por ação do Espírito. As relações trinitárias são, pois, o conteúdo de fé do horizonte de sentido aberto pela participação na forma ritual do sacramento.

Lições de um diálogo

Chegou o momento de responder mais concretamente às interrogações que a liturgia e a educação se podem lançar mutuamente, quando entram em diálogo.

O que aprende a liturgia com a educação? Ou a liturgia como lugar de crescimento

A liturgia pode aprender com a educação o significado concreto de duas ideias pedagógicas do próprio âmbito da fé: a ideia bíblica do crescimento, nas condições atuais, até à estatura plena e perfeita de Cristo (Ef 4, 13-15), e a ideia teológica da “condescendência” divina, quer dizer, da adaptação à situação concreta das pessoas até que sejam capazes de compreender⁴⁵.

a) Até à estatura plena de Cristo

O sistema ritual cristão combina celebrações pessoais únicas, com celebrações comunitárias repetitivas. O batismo é celebrado apenas uma vez, enquanto a eucaristia se repete a ritmo dominical. O mesmo acontece com o matrimônio e com a ordem, celebrados uma única vez, em relação ao ciclo eucarístico que se prolonga conjugado com o ciclo de oração diário do ofício divino. O tempo ritual cristão combina a *circularidade da repetição* e a *pontualidade do acontecimento* com a *linearidade da história*: é um tempo em que a linha histórica é “pontuada” por acontecimentos sacramentais e “dobrada” por ciclos rituais, como forma de estabelecer a relação do tempo presente com o evento singular e irrepetível da salvação, quer dizer, a relação entre o cristão e o próprio Cristo. Há aqui uma sabedoria pedagógica que importa ressaltar no contexto deste estudo. O sacramento acompanha e estrutura a vida do cristão no seu crescimento até à estatura plena de Cristo. A analogia ritual e a coincidência social do sistema sacramental com as passagens e dimensões fundamentais da existência humana (nascimento, nutrição, maturidade sexual, lugar e função no corpo social, doença e morte) sublinha a linha de progressão da vida pessoal do cristão, assinalando, ao mesmo tempo, os momentos de crise e passagem. A repetição

⁴⁵ Caberia acrescentar que, *negativamente*, a liturgia pode aprender com a educação a reduzir o rito a uma ocasião de “endoutrinamento” e de “moralização”. Neste caso, a liturgia é concebida como uma escola ou uma aula de doutrina ou de moral, caindo no intelectualismo e no verbalismo. Historicamente, há sintomas de uma tal possibilidade, por exemplo, na semelhança entre a organização do espaço litúrgico e uma sala de aula, um fenômeno que foi provocado pela introdução de bancos nas Igrejas. A importância exagerada do sermão apologético, principalmente após o Concílio de Trento (1545-1549, 1551-1552 e 1562-1563), reforçou essa analogia escolar. A concentração do *munus docendi* no sacerdote e no bispo foi outro fator de aproximação da liturgia de um modelo escolar, implicando também uma transformação nas relações de poder no interior da comunidade.

eucarística e orante acentua o caráter comunitário da vida cristã e a sua dependência estrutural do evento cristológico. Por isso, a eucaristia é o mais alto dos sacramentos e pode atrair os demais: ela é a repetição que confirma a singularidade do evento de Cristo e estabelece a relação entre o presente da fé e o evento passado em que ela se funda. Em resumo, o caminho ritual até à plenitude não se caracteriza pela euforia do progresso contínuo, mas pela paciência do crescimento tranquilo. É tal lição, em si mesma congênita à fé, que a liturgia pode aprender ou reaprender com uma educação integral que vise a plena estatura do ser humano.

b) A “condescendência” divina

A assembleia litúrgica é diversificada, aberta, multigeracional e multicultural⁴⁶. Todos, adultos e crianças, homens e mulheres, senhores e servos, sábios e ignorantes, aí têm lugar. Como pode a liturgia abrir-se à diversidade humana, adaptando-se, ao mesmo tempo, às condições de cada um?

Uma liturgia *à la carte*, de manhã para as crianças, à tarde para os jovens, à noite para as mulheres... é uma aberração que desfigura o próprio ser da Igreja enquanto “sacramento do Reino” e “Povo de Deus”. Uma liturgia nivelada por baixo como meio de se adaptar às pessoas é uma ofensa cultural e pedagógica, pois pressupõe nas pessoas a incapacidade de se transcenderem no seu próprio crescimento. “Simplificar é sacrificar”, escreveu Bachelard⁴⁷. Por sua vez, uma liturgia intelectualizada, transformada numa sucessão infinda de explicações sobre o que se está a ponto de fazer, é uma liturgia morta à nascença: a explicação asfixia a riqueza semântica e performativa do símbolo, reduzindo-o a signo informativo, e paraliza a ação ao dar o significado de forma imediata, discursiva e mental, sem deixar que ele venha à tona a partir do seu fundo pragmático.

É preciso recordar que o rito, incluindo embora textos e palavras, é acima de tudo da ordem da ação e não tanto da ordem do discurso. A participação ativa na liturgia é, assim, em primeiro lugar, da ordem da gestualidade, do movimento, da pragmática. A implicação na mesma ação estabelece uma plataforma expressiva e experiencial que permite o acesso à compreensão por parte de pessoas de várias condições. Em segundo lugar, não se participa no rito sem passar antes pela devida iniciação ritual. A ideia da adaptação da liturgia às condições particulares, ao nível de compreensão e de capacidade de participação *de cada um* deve conjugar-se necessariamente com a passagem *de todos* pelo mesmo processo iniciático. A pré-condição da iniciação ritual visa precisamente a criação das condições humanas e comunitárias que permitem estar dentro da mesma ação ritual. O iniciado – seja qual for a sua idade, sexo, condição social, formação intelectual etc. – é membro de pleno direito do grupo, uma condição que se constitui e reforça precisamente pela participação ritual.

Todo esse processo está marcado pela “condescendência” divina, na medida em que a revelação e a comunicação de Deus não anulam, nem prescindem das dimensões antropológicas da religião e das necessidades pedagógicas do ser humano, mas antes “descem” até ele, para o iluminar e conduzir pela mão⁴⁸. Em contato com a educação, a liturgia pode reaprender a complexidade e a arte da adaptação a cada um, sem cair em soluções empobrecedoras.

⁴⁶ MARTIMORT, Aimé-Georges. L'assemblée liturgique. *La Maison-Dieu*, Paris, Cahier n° 20, p. 153-175, 1949.

⁴⁷ Cf. JEAN, Georges. *Bachelard, l'enfance et la pédagogie*. Paris: Scarabée, 1983. p. 110-113.

⁴⁸ SOLER, Joaquín Silva. Pedagogía de la enseñanza teológica. La *condescendencia* de Dios como clave hermenéutica fundamental para la enseñanza teológica. *Teología y Vida*, Santiago, ano 51, 233-255, 2010. “Pareciera que una auténtica relación pedagógica sólo surge cuando es posible compartir la cultura del otro, cuando se establecen

O que aprende a educação com a liturgia? Ou a escola como lugar de interação simbólica

A educação pode, por sua vez, aprender com a liturgia a abrir-se a um horizonte utópico futuro, mais amplo e profundo que o simples “futuro profissional”, assim como a fazer memória, isto é, a criar cultura, articulando a autoridade da tradição com a criatividade pessoal⁴⁹.

a) Antecipação do futuro, mas à luz de qual imaginário utópico?

Se a escola constitui um lugar e uma temporalidade de passagem, concentrados no “aprendizado”, já a “aprendizagem” acompanha toda a existência humana⁵⁰. O ser humano começa a aprender desde o nascimento e nunca deixará de o fazer, até a morte. A missão da escola é, então, não só dotar de uma base comum e comunicável de conhecimentos nos vários âmbitos do saber (o “aprendizado”), mas também disciplinar e aperfeiçoar as condições da “aprendizagem” para que essas possam, depois, ser reativadas nas mais variadas circunstâncias. É no interior de tal dinamismo que se deve colocar a questão de uma formação – vocacional ou profissional – mais específica, em vista de competências técnicas, metodológicas, literárias, matemáticas e culturais para o desempenho de um determinado trabalho. A educação é humanizante e integral sempre que visa ao futuro do ser humano e à sua “plena estatura” e não apenas à produção de “bons empregados”, embora esse aspecto possa aparecer com maior evidência até para os próprios estudantes, em geral jovens, chamados a fazer opções decisivas. A educação pode aprender com a liturgia a remeter para um futuro utópico e a abrir de forma equilibrada para o imaginário, o estético e o simbólico, como realidades impulsionadoras da criatividade e da adaptação em ação na aprendizagem contínua, ao longo da vida. Da mesma forma que o “aprendizado” da técnica do rito, na liturgia, está subordinado ao horizonte escatológico do “regresso” de Cristo (1 Cor 11, 26), assim a aquisição dos saberes deve subordinar-se ao dinamismo, sempre aberto ao futuro, da “aprendizagem” como forma concreta de viver na liberdade.

b) Transmissão da memória e da tradição, mas sob qual autoridade?

A escola e a educação não dão a linguagem, nem integram numa cultura, mas dão certamente a formação linguística que permite falar, ler, escrever, compreender e criar no interior de uma determinada língua, permitindo levá-la até os mais altos níveis de elaboração artística e poética e assim enriquecer a cultura de um povo. A escola não dá o contato com o “mundo da vida”, cuja experiência a precede e a envolve, mas dá certos instrumentos cognitivos para que os seres humanos avancem no “mundo da vida”, inseridos na cultura, na história, na língua e na ciência de

códigos de mutuo entendimiento, cuando aquello que se enseña responde eficazmente a preguntas, problemas, cuestiones que son efectivamente relevantes para la vida de quienes están involucrados en el proceso pedagógico” (p. 239).

⁴⁹ *Negativamente*, a educação também pode aprender a *autoreferencialidade* com a liturgia, fechando-se ao movimento do mundo. Neste caso, a educação tomaria como referente litúrgico uma liturgia mumificada que confunde rito com “ritualismo”.

⁵⁰ Esta é mesmo a conclusão de *La formation de l'esprit scientifique* de Bachelard. “Dans l'œuvre de la science seulement on peut aimer ce qu'on détruit, on peut continuer le passé en le niant, on peut vénérer son maître en le contredisant. Alors oui, l'École continue tout le long d'une vie. Une culture bloquée sur un temps scolaire est la négation même de la culture scientifique. Il n'y a de science que par une École permanente. C'est cette école que la science doit fonder. Alors les intérêts sociaux seront définitivement inversés: la Société sera faite pour l'École et non pas l'École pour la Société”. BACHELARD, Gaston. *La formation de l'esprit scientifique*. 13. ed. Paris: Vrin, 1986. p. 252.

um povo concreto. Pensemos no ensino da história. A narrativa histórica não é a história vivida⁵¹, mas sem uma narrativa histórica a experiência histórica dos seres humanos ficaria certamente empobrecida e limitada ao curto arco de tempo da memória de poucas gerações. O ensino da história é, neste sentido, uma estratégia de alargamento do horizonte da memória pessoal pelo contato com uma narrativa dependente da mesma memória coletiva que é assim estimulada. A educação é também uma forma de integrar numa tradição, criando as condições para que essa tradição perdure. A educação pode, por isso, aprender com a liturgia a articular a autoridade da tradição com a criatividade e a singularidade de cada pessoa.

Considerações finais

Quero terminar esta reflexão, situada nos interstícios da liturgia e da educação, por um lado, e do imaginário e das suas figurações rituais e estéticas, por outro, com uma advertência ligada às possibilidades negativas de “escolarização” da liturgia e de “ritualização” da educação. Tal como Victor Turner recorda a propósito da liminaridade ritual, quando se acentua excessivamente a *communitas* antiestrutural acaba-se por reforçar ainda mais a estrutura social, provocando o desejo revolucionário do regresso da *communitas*⁵². Quando a Igreja se concentra na liturgia, afasta-se da realidade do mundo e da vida. Quando a educação se fecha ao imaginário, promove uma sociedade tecnocrata. O reverso perverso desta situação seria uma Igreja iconoclasta e uma sociedade divinizada. Este é o paradoxo contraditório a que tanto a liturgia como a educação se expõem não só no que diz respeito à reabilitação dos direitos do imaginário e do simbólico, mas também da sua relação mútua. Diante do imaginário “antiestrutural”, tanto a liturgia como a educação aparecem como “estruturas” sociais estáveis, por isso, o principal motivo para incitar o diálogo entre a educação e a liturgia é *conservar o seu caráter próprio, “iniciático” e “pedagógico”, de passagens ponderadas capazes de equilibrar a vida no mundo por meio da formação de seres humanos rumo à plenitude*. Visando à liberdade dos seres humanos, a educação pode e deve aparecer como o contraponto antiestrutural da liturgia, capaz de romper o círculo mágico da *communitas* e de promover o regresso à vida social. Por sua vez, apresentando Cristo como a medida da estatura plena do ser humano, a liturgia funciona como “antiestrutura” em relação à educação, remetendo-a para o horizonte em que o imaginário humano assume um rosto concreto. Numa palavra, ao entrar em relação, a educação e a liturgia libertam-se mutuamente do perigo da alienação.

Referências

BACHELARD, Gaston. *La formation de l'esprit scientifique*. 13. ed. Paris: Vrin, 1986.

BATAILLE, Alain – CORDILLOT, Michel. *Former les hommes et les citoyens. Les réformateurs sociaux et l'éducation (1830-1880). Textes et documents*. Paris: Les Éditions de Paris Max Chaleil, 2010.

BEAUDUIN, Lambert. *La piété de l'Église. Principes et faits*. Abbaye du Mont-César – Abbaye de Maredsous, 1914.

BENEDICTUS XVI, Litterae Apostolicae Motu Proprio datae *Summorum Pontificum*. Acta Apostolicæ Sedis, *Città del Vaticano*, ano 99, p. 777-781, 2007.

⁵¹ Cf. JEAN, 1983, p. 145-148, a propósito da desconfiança face ao “imediato”.

⁵² TURNER, 1990, p. 126-127.

BERNARD, Régis. Les petites écoles rurales d’Ancien Régime. Lectures et hypothèses. In: BERNARD, Régis et al. (eds.). *Éducation, Fête et culture*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1981. p. 11-60.

BONACCORSO, Giorgio. *Il corpo di Dio. Vita e senso della vita*. Assisi: Cittadella, 2006.

BONACCORSO, Giorgio. Nuovi modelli interpretativi del tempo: provocazioni alla riflessione liturgica. *Rivista Liturgica*, Padova, ano 72, p. 359-386, 1990.

BOULAD-AYOUB, Josiane (ed.). *Former un nouveau peuple? Pouvoir, Éducation, Révolution*. Québec – Paris: PUL – L’Harmattan, 1996.

BOVENS, Paul. Chronique inachevée des publications autour de la lettre apostolique en forme de *Motu Proprio “Summorum Pontificum”*. *Ephemerides Theologicae Lovanienses*, Louvain, ano 84, p. 529-536, 2008.

CARDITA, Ângelo, A liturgia à luz de uma “história dos efeitos” da *Sacrosanctum Concilium*. In CARDITA, Ângelo (ed.). *Vaticano II. 40 anos depois*, Coimbra: Ariadne, 2005. p. 21-63.

CARDITA, Ângelo. “A primeira e necessária fonte do espírito cristão”. Liturgia e dialogismo no II Concílio do Vaticano. In: DE CARVALHO BORGES, Rosângela Ferreira – MIOTELLO, Valdemir (ed.). *O Concílio Vaticano II como evento dialógico: o pensamento de Mikhail Bakhtin e o discurso religioso na contemporaneidade*. S. Carlos: Pedro & João, 2013. p. 55-86.

CARDITA, Ângelo. “Verbum Domini”. Quando a Escritura devém Palavra, *Theologica*, Braga, ano 44, p. 321-357, 2009.

CARDITA, Ângelo. Corps en adoration: pour une approche liturgique de la condition humaine. In: MÜLLER, Sigrid – DLUGOŠ, Slavomír – MARSCHÜTZ, Gerhard (eds.). *Exploring the Boundaries of Bodiliness. Theological and Interdisciplinary Approaches to the Human Condition*. Wien: Vienna University Press, 2013. p. 207-220.

CARDITA, Ângelo. *O Mistério, o Rito e a Fé. Para uma “recondução antropológica” da teologia litúrgico-sacramental*. Lisboa: Bond-Quimera, 2007.

CULLMANN, Oscar. *Christ et le temps. Temps et histoire dans le christianisme primitif*. 2. ed. Neuchatel – Paris: Delachaux & Niestlé, 1966.

DURAND, Gilbert. *L’imagination symbolique*. 3. ed. Paris: PUF, 1976.

DURAND, Gilbert. *Les structures anthropologiques de l’imaginaire. Introduction à l’archétypologie générale*. Paris: Bordas, 1969.

GRILLO, Andrea – DE MARCO, Pietro. *Ecclesia Universa o Introverta? Dibattito sul motu proprio Summorum Pontificum*. Cinisello Balsamo (Milano): San Paolo, 2013.

GRILLO, Andrea. *La nascita della liturgia nel XX secolo: saggio sul rapporto tra movimento liturgico e (post-)modernità*. Assisi: Cittadella, 2003.

GRILLO, Andrea. *Riti che educano. I sette sacramenti*. Assisi: Cittadella, 2011.

- GUARDINI, Romano. Der Kultakt und die Gegenwärtige Aufgabe der Liturgischen Bildung. Ein Brief. *Liturgisches Jahrbuch*, Aschendorff (Münster), ano 14, p. 101-106, 1964.
- GUARDINI, Romano. L'expérience liturgique et l'épiphanie. In: GUARDINI, Romano. *Les sens et la connaissance de Dieu: deux essais sur la certitude chrétienne*. Paris: Cerf, 1957. p. 59-125.
- GUARDINI, Romano. *Liturgische Bildung. Versuche*. Rothenfels am Main: Deutsches Quickbornhaus, 1923.
- JEAN, Georges. *Bachelard, l'enfance et la pédagogie*. Paris: Scarabée, 1983.
- JULIA, Dominique. *Les trois couleurs du tableau noir. La Révolution*. Paris: Belin, 1981.
- LUBIENSKA DE LENVAL, Hélène. *L'éducation du sens liturgique*. Paris: Cerf, 1952.
- LUBIENSKA DE LENVAL, Hélène. *La liturgie du geste*. Tournai: Casterman, 1956.
- LUBIENSKA DE LENVAL, Hélène. *Pédagogie sacrée*. Paris: Desclée de Brouwer, 1966.
- MANSUY, Michel. *Gaston Bachelard et les éléments*. Paris: Librairie José Corti, 1967.
- MARTIMORT, Aimé-Georges. L'assemblée liturgique. *La Maison-Dieu*, Paris, Cahier n° 20, p. 153-175, 1949.
- NAUD, Julien. *Structure et sens du symbole. L'imaginaire chez Gaston Bachelard*. Tournay – Montréal: Desclée – Bellarmin, 1971.
- POUCET, Bruno. Éducation et religion. In: JACQUET-FRANCILLON, François – D'ENFERT, Renaud – LOEFFEL, Laurence (eds.). *Une histoire de l'école. Anthologie de l'éducation et de l'enseignement en France. XVII^e-XX^e siècle*. Paris: Retz, 2010. p. 69-77.
- RICŒUR, Paul. *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Paris: Seuil, 1986.
- RICŒUR, Paul. Manifestation et Proclamation. In: CASTELLI, Enrico (ed.), *Le sacré. Études et recherches*. Aubier: Montaigne, 1974. p. 57-76.
- ROUTHIER, Gilles. Vers l'initiation chrétienne. In: ROUTHIER, Gilles (ed.). *L'initiation chrétienne en devenir*. Montréal: Médiaspaul, 1997. p. 15-41, em particular 27-28.
- ROY, Olivier. *La sainte ignorance. Le temps de la religion sans culture*. Paris: Seuil, 2008.
- SOLER, Joaquín Silva. Pedagogía de la enseñanza teológica. La *condescendencia* de Dios como clave hermenéutica fundamental para la enseñanza teológica. *Teología y Vida*, Santiago, ano 51, 233-255, 2010.
- TURNER, Victor Witter. *Le phénomène rituel. Structure et contre-structure*. Paris: PUF, 1990.