

PRÁTICAS DE LETRAMENTO BÍBLICO VOLTADAS À INFÂNCIA: O ESPAÇO BÍBLICO INFANTIL DA CONGREGAÇÃO CRISTÃ NO BRASIL

BIBLICAL LITERACY PRACTICES FOR CHILDREN: THE CHILDREN'S BIBLICAL SPACE IN THE
CHRISTIAN CONGREGATION IN BRAZIL

Renata Ferreira Costa

Universidade Federal de Sergipe
renatacosta@academico.ufs.br

Claudiana Nogueira de Alencar

Universidade Estadual do Ceará
claudiana.alencar@uece.br

RESUMO

Este artigo analisa o Espaço Bíblico Infantil (EBI), da Congregação Cristã no Brasil (CCB), como prática de letramento bíblico voltada à infância, à luz dos Novos Estudos do Letramento. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter documental e etnográfico. Os resultados indicam que o EBI reconfigura uma tradição religiosa historicamente marcada pela oralidade e pela resistência à institucionalização do ensino religioso, promovendo práticas organizadas de leitura, escuta e interpretação do texto bíblico para crianças sem rupturas com sua doutrina. Conclui-se que o EBI constitui uma prática híbrida de formação religiosa infantil, articulando mediações sistematizadas e experiência comunitária na produção de modos de interpretar, vivenciar e compartilhar a fé desde a infância.

Palavras-chave: Letramentos sociais; Letramento bíblico; Práticas religiosas; Infância; Congregação Cristã no Brasil.

ABSTRACT

This article analyzes the Children's Biblical Space (EBI) of the Christian Congregation in Brazil (CCB) as a biblical literacy practice aimed at children, in light of the New Literacy Studies. This is a qualitative study based on documentary and ethnographic research. The findings indicate that the EBI reconfigures a religious tradition historically marked by orality and resistance to the institutionalization of religious education by promoting organized practices of reading, listening to, and interpreting biblical texts for children without rupturing its doctrinal principles. The study concludes that the EBI constitutes a hybrid practice of children's religious formation, articulating systematized mediations, and community experience in the production of ways of interpreting, experiencing, and sharing faith from childhood onward.

Keywords: Social literacies; Biblical literacy; Religious practices; Childhood; Christian Congregation in Brazil.

1. Introdução

Nas últimas décadas, os estudos sobre letramentos têm ampliado seu escopo analítico, deslocando o foco exclusivo da escola para a compreensão de práticas sociais de leitura e escrita que se desenvolvem em múltiplos contextos institucionais, comunitários e culturais. Nesse movimento, práticas religiosas passaram a ser reconhecidas como importantes agências de letramento, responsáveis não só pela circulação de textos, mas também pela produção de valores, identidades e modos específicos de interação com a linguagem escrita. Ao reconhecer a relevância dessas experiências, os Novos Estudos do Letramento (NEL) problematizam a compreensão tradicional do letramento como um conjunto de habilidades técnicas, situando-o no interior de dinâmicas históricas, simbólicas e institucionais.

É nesse horizonte que se insere o presente estudo, cujo objetivo é analisar o Espaço Bíblico Infantil (EBI), desenvolvido no âmbito da Congregação Cristã no Brasil (CCB), como uma ação de letramento bíblico voltada à infância. A relevância dessa iniciativa reside no fato de que a CCB historicamente se caracterizou por uma resistência explícita à institucionalização de práticas formais de ensino religioso, privilegiando a oralidade, a escuta e a transmissão não sistematizada dos saberes bíblicos.

A criação do EBI sinaliza uma inflexão significativa nesse percurso institucional, ao introduzir práticas mediadas de leitura, organização de materiais e uma pedagogia voltada à familiarização da criança com o texto bíblico. Mais do que um ajuste organizacional, tal iniciativa pode ser compreendida como um movimento de reconfiguração das práticas de letramento da comunidade, especialmente no que se refere à formação das novas gerações.

Ao assumir o letramento como prática social, este estudo dialoga com o deslocamento teórico promovido pelos NEL, sobretudo a partir das contribuições de Street (1984), que problematiza o modelo autônomo de letramento e propõe o modelo ideológico, no qual a leitura e a escrita são indissociáveis de valores, relações de poder e contextos culturais. Nessa perspectiva, o letramento bíblico não pode ser compreendido como um conjunto de habilidades técnicas, mas como inserção em práticas historicamente situadas de interpretação, circulação, autoridade e legitimação da Palavra.

Considera-se, ainda, a noção de “eventos” e “práticas” de letramento formulada por Barton e Hamilton (1998), que permite compreender o EBI como um conjunto estruturado de situações em que a leitura da Bíblia é mediada por adultos, por materiais específicos e por normas institucionais que regulam quem pode ler, como ler e com que finalidade. O EBI, assim, não é apenas um espaço físico, mas um dispositivo social que organiza interações, distribui papéis e produz sentidos, reconfigurando práticas anteriormente centradas na oralidade e na escuta coletiva dos cultos.

No campo dos letramentos sociais e críticos, dialoga-se ainda com Gee (2008), para quem os letramentos estão vinculados a “Discursos”, formas de ser, agir e significar no mundo, e com Freire (2021), especialmente quanto à ideia de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Ao instituir uma pedagogia dirigida à infância, o EBI não apenas amplia a participação no universo do texto bíblico, mas redefine posições enunciativas e modos de inserção das crianças na comunidade de fé, produzindo continuidades e deslocamentos na tradição da CCB e instaurando novos modos de pertencimento religioso.

No que concerne ao letramento religioso, a análise aproxima-se das reflexões de Smith e Smith (2011) e de Smith (2011) sobre práticas pedagógicas em contextos cristãos. Ainda que situado em um contexto confessional específico, o EBI pode ser interpretado como espaço em que a criança é iniciada em um regime interpretativo que articula texto, doutrina e experiência comunitária, evidenciando que o letramento bíblico envolve também a formação ética, afetiva e identitária.

Ao mesmo tempo, a tradição histórica da CCB, marcada pela ênfase na inspiração, na oralidade e por uma reserva em relação a métodos pedagógicos formalizados, coloca em questão a própria noção de escolarização religiosa. Nesse sentido, o EBI pode ser compreendido como uma prática híbrida: não se trata de uma escola dominical nos moldes protestantes clássicos, mas tampouco se configura como mera extensão da dinâmica cultural.

Nesse contexto, o objetivo geral do artigo é analisar o EBI como prática de letramento bíblico situada no interior da tradição da CCB, investigando seus efeitos sobre as formas de mediação da leitura do texto sagrado na infância. Ao propor essa análise, o artigo busca contribuir para o debate acadêmico sobre letramentos sociais e letramentos religiosos no Brasil, demonstrando como comunidades confessionais negociam transformações institucionais em contextos de continuidade doutrinária. Socialmente, o estudo explicita processos de formação religiosa na infância que impactam modos de pertencimento, autoridade e transmissão intergeracional da fé, ampliando a compreensão do papel das práticas letradas na constituição de comunidades religiosas contemporâneas.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter documental e etnográfico, desenvolvida a partir da análise de documentos institucionais da CCB, especialmente o *Manual de Orientações do Espaço Infantil* (CCB, 2025) e o *Estatuto* da instituição (CCB, 2013), articulada à observação participante em eventos do EBI. O corpus analítico inclui ainda vinhetas narrativas construídas a partir de registros de campo realizados em uma “Reunião para Crianças” e em um “Encontro de Formação para Coordenadoras e Colaboradoras do Espaço Bíblico Infantil”, realizados na sede da CCB em Fortaleza, no Ceará. As vinhetas foram utilizadas como estratégia descritivo-interpretativa para demonstrar práticas de oralização, mediação da leitura bíblica, interação entre adultos e crianças e formas de construção de sentidos no interior dos eventos de letramento religioso.

2. Letramentos como práticas sociais

A compreensão contemporânea dos letramentos como práticas sociais situa-se no interior dos NEL, que, ao deslocar o foco da aquisição individual de habilidades para práticas socialmente situadas de leitura e escrita, evidenciam que o que se convencionou chamar de “letramento” corresponde, na verdade, a formas historicamente específicas que se tornaram dominantes em virtude da expansão da escolarização moderna. Como salienta Bunzen (2014, p. 7), trata-se de uma “compreensão das práticas de letramento como construções culturais, sujeitas a variações no tempo e no espaço”.

É nesse contexto que se delineia a distinção entre modelo autônomo e modelo ideológico de letramento. O modelo autônomo, associado à tradição escolar ocidental, compreende a escrita como tecnologia neutra, cujos efeitos cognitivos e sociais decorreriam automaticamente de seu domínio. Nessa perspectiva, segundo Bunzen (2014, p. 9 – grifos do autor), “as instituições, o texto, os sujeitos são tratados de forma homogênea, independentemente do contexto social”, havendo uma avaliação do “que os sujeitos sabem sobre alguns textos escritos, com raras preocupações sobre **como as pessoas os usam e o que fazem com eles em diferentes contextos históricos e culturais**”. A escola, como destaca Oliveira (1995), constituiu o espaço privilegiado dessa lógica: nela, o conhecimento torna-se objeto em si mesmo, favorecendo o pensamento abstrato, a metacognição e formas específicas de controle da produção cognitiva. Tal configuração reforça a ideia de que o letramento escolar é superior e universalizável.

Em contraposição, o modelo ideológico reconhece que toda prática de leitura e escrita está inscrita em relações de poder, valores culturais e disputas simbólicas. O letramento, nesse sentido, não é um conjunto de habilidades neutras, mas uma prática socio-historicamente situada. A abordagem dos “letramentos”, no plural, considera a existência de múltiplas formas legítimas de interação com a escrita, vinculadas a diferentes grupos sociais. Ao definir “Discursos” como formas socialmente reconhecíveis de ser, agir, falar, pensar e valorizar, Gee (2008) demonstra que aprender a ler e escrever implica aprender a participar de comunidades específicas, assumindo identidades e modos de significar próprios desses contextos. O letramento, portanto, não é apenas domínio de linguagem escrita, mas inserção em regimes de reconhecimento social.

Essa perspectiva permite compreender que os chamados “iletrados” não são sujeitos passivos ou culturalmente deficitários. Ao contrário, como adverte Street (2014, p. 31), “pessoas não são ‘tábuas rasas’ à espera da marca inaugural do letramento”, elas possuem práticas próprias de significação e modos complexos de organização do pensamento, frequentemente ancorados na oralidade. A interpretação do analfabetismo como fenômeno histórico-cultural, e não como falha individual, desloca o eixo da análise para as condições sociais de acesso aos bens culturais e às práticas legitimadas. Nesse sentido, a inserção na cultura letrada relaciona-se diretamente a processos de inclusão social, participação cidadã e acesso a esferas de poder simbólico. A crítica ao privilégio da variedade escolar é clara: “a variedade associada à escolarização passou a ser o tipo definidor, não só para firmar o padrão para outras variedades, mas também para marginalizá-las, descartá-las da agenda do debate sobre letramento” (Street; Street, 2014, p. 121).

É nesse entrecruzamento entre identidade e poder que a reflexão de Freire (2021) adquire relevância. Ao afirmar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, o educador desloca o letramento do plano técnico para o plano existencial e político, compreendendo-o como prática de interpretação da realidade e de participação crítica na vida social. Em *Pedagogia da Autonomia* (Freire, 1996), o autor enfatiza que ensinar exige reconhecer o educando como sujeito histórico, portador de saberes e inserido em um contexto social concreto. Assim, toda prática de letramento é também prática de formação de sujeitos.

A distinção proposta por Hamilton (2000) entre letramentos dominantes e vernaculares contribui para aprofundar essa discussão. Os letramentos dominantes estão vinculados a instituições formais – escola, sistema jurídico, igrejas, mercado de trabalho – e contam com agentes legitimadores (professores, especialistas, líderes religiosos, burocratas). Já os letramentos vernaculares emergem da vida cotidiana e das culturas locais, não sendo necessariamente regulados ou sistematizados por instâncias institucionais. Como observa Rojo (2009), esses letramentos locais tendem a ser desvalorizados, embora possam constituir espaços de resistência e reinvenção cultural. Entretanto, ambos constituem formas legítimas de organização do sentido, uma vez que, conforme Gee (2008), tratam-se de diferentes Discursos em interação.

Nesse contexto, os letramentos religiosos podem ser compreendidos como práticas que transitam entre o institucional e o vernacular. Se, por um lado, estão associados a organizações formais, como igrejas e denominações, e a agentes de autoridade (pastores, anciãos, padres, catequistas), por outro, enraízam-se intensamente na vida cotidiana, na família e nas interações comunitárias. Assim como apontam Barton e Hamilton (1998), eventos de letramento, como a leitura compartilhada de um texto sagrado, a escuta de uma pregação ou a memorização de versículos, só podem ser compreendidos à luz das práticas culturais mais amplas que lhes conferem sentido.

No caso do letramento bíblico, a Bíblia ocupa posição de centralidade como texto investido de autoridade normativa, simbólica e performativa. Normativa, porque orienta condutas e fundamenta doutrinas; simbólica, porque organiza narrativas identitárias e cosmovisões; performativa, porque sua enunciação produz efeitos concretos na comunidade, instituindo compromissos e configurando pertencimentos. Nesse sentido, o letramento bíblico pode ser compreendido como uma prática específica de leitura e interpretação do texto sagrado que, segundo Wilson (2026), “diz respeito à capacidade e à motivação de ler a Bíblia com compreensão, sendo capaz de explicar seu significado básico”. Participar desse letramento implica inserir-se em um Discurso religioso específico e aprender modos legítimos de interpretação, reconhecimento e atuação.

Quando direcionado à infância, esse processo torna-se ainda mais evidente. A criança é introduzida em práticas que combinam oralidade, narrativa, memorização, canto e recursos visuais. A família e a igreja atuam como agências de letramento que, simultaneamente, ensinam não apenas a ler o texto, mas a lê-lo de determinada maneira. A formação letrada, nesse cenário, articula socialização religiosa, tradição linguística, construção identitária e incorporação de disposições éticas.

Nesse ponto, as reflexões de Smith e Smith (2011) sobre pedagogia cristã contribuem para compreender que práticas educativas confessionais não se limitam à transmissão de conteúdos doutrinários. Ao discutir o ensino da linguagem em contextos cristãos, Smith (2011) argumenta que toda pedagogia carrega pressupostos antropológicos e teleológicos: ensina-se sempre em direção a um certo modo de ser. Assim, a prática educativa cristã não se reduz à instrução cognitiva, mas participa da configuração de disposições morais, sensibilidades e formas de atenção.

À luz do modelo ideológico, o letramento bíblico infantil configura-se como uma prática específica que, ao inserir os sujeitos em modos particulares de interpretação e pertencimento, participa ativamente da constituição de identidades e da formação de comunidades.

3. A Congregação Cristã no Brasil: pentecostalismo e resistência à institucionalização do ensino religioso

A Congregação Cristã no Brasil (CCB) surgiu no início do século XX no contexto de expansão do pentecostalismo moderno, movimento religioso que se consolidou nos Estados Unidos a partir das experiências avivalistas associadas ao chamado “Avivamento da Rua Azusa”, ocorrido em Los Angeles, em 1906 (Campos, 1997; Mariano, 1999). Embora institucionalmente a CCB não se auto-defina como pentecostal, diversos estudos a situam nesse campo religioso em razão da centralidade atribuída à experiência direta com o Espírito Santo, aos dons espirituais e ao “falar em línguas” (Monteiro, 2010).

A denominação foi fundada no Brasil em 1910 pelo imigrante italiano Luigi (Luis) Francescon, inicialmente entre comunidades de imigrantes italianos estabelecidas nos estados de São Paulo e Paraná. Conforme Monteiro (2010), Francescon esteve ligado aos círculos religiosos influenciados pelo pentecostalismo emergente nos Estados Unidos, especialmente em Chicago, sob influência do pastor William H. Durham, figura importante na difusão inicial do movimento pentecostal em território brasileiro. Diferentemente de outras igrejas protestantes organizadas a partir de missões estrangeiras institucionalizadas, a expansão da CCB ocorreu de forma mais comunitária e descentralizada, apoiada nas redes de sociabilidade entre imigrantes e, posteriormente, ampliada para diversas regiões do país e para outros continentes (Monteiro, 2010).

Desde seus primórdios, a CCB estruturou-se em torno de princípios que valorizavam a simplicidade litúrgica, a oralidade e a experiência espiritual como fundamentos da vida religiosa. Sua estrutura ministerial é composta por anciães, cooperadores e diáconos, cujas funções não dependem prioritariamente de formação teológica formal, mas do reconhecimento comunitário e da trajetória de fé (Monteiro, 2010). Nos cultos, segundo Monteiro (2010), predominam práticas como orações de joelhos, separação entre homens e mulheres, uso de véu pelas mulheres e pregações espontâneas entendidas como inspiradas pelo Espírito Santo.

Essa concepção religiosa também se expressa na postura historicamente adotada pela denominação em relação à institucionalização do ensino religioso. Ao longo de sua trajetória, a CCB manteve certa distância de modelos pedagógicos sistematizados comuns em outras tradições protestantes, como seminários teológicos, escolas bíblicas dominicais ou programas formais de formação ministerial. Tal posição não decorre de um desinteresse pelo ensino das Escrituras, mas de uma compreensão segundo a qual o conhecimento espiritual não deve ser reduzido à racionalização acadêmica ou à organização pedagógica formal.

Em contraste com modelos mais expansivos associados ao pentecostalismo brasileiro, a CCB rejeitou práticas como campanhas evangelísticas públicas, cultos em praças, distribuição de folhetos e utilização de mídias eletrônicas para fins religiosos (Monteiro, 2010). Tal postura reforça uma concepção de fé centrada na comunidade e na preservação de uma tradição religiosa pautada pela simplicidade e pela discricção litúrgica.

Essa perspectiva aparece igualmente na própria definição institucional da comunidade. O estatuto da CCB afirma que a igreja é:

[...] fundamentada na doutrina apostólica (Atos 2:42 e 4:33), [...] apolítica, sem fins lucrativos [...] tendo por finalidade propagar o Evangelho de Nosso Senhor Jesus Cristo, o amor a Deus, tendo por cabeça só a Jesus Cristo e por guia o Espírito Santo (São João, 16:13)" (CCB, art. 1º, 2013).

Mais do que uma norma administrativa, essa formulação expressa uma visão teológica segundo a qual a condução da vida comunitária deve submeter-se à orientação espiritual atribuída ao Espírito Santo. Nesse contexto, mecanismos humanos de sistematização doutrinária ou pedagógica tendem a ser relativizados em favor da experiência espiritual vivida no culto e na comunidade.

Consequentemente, a transmissão do saber religioso ocorre prioritariamente pela oralidade, pela escuta da Palavra proclamada e pela vivência coletiva da fé. A pregação espontânea, os testemunhos, os hinos e a leitura bíblica ocupam lugar central na formação dos fiéis. O culto torna-se, assim, simultaneamente espaço de adoração e de aprendizagem, ainda que não seja reconhecido institucionalmente como "escola" no sentido formal do termo. A autoridade do ensino não se fundamenta em currículos ou em especialistas, mas na convicção espiritual do ministrante e na legitimação coletiva de sua fala.

Essa configuração relaciona-se também às condições de formação do pentecostalismo brasileiro. Como observa Paul Freston (1993), o movimento desenvolveu-se amplamente entre populações urbanas e rurais das camadas populares, muitas vezes marcadas pelo acesso limitado à escolarização formal. Nesse cenário, a oralidade assumiu papel central como forma legítima de circulação do saber religioso, permitindo que a experiência da fé fosse compartilhada por meio da escuta, da memória e das práticas da comunidade.

No caso específico da CCB, essa valorização da oralidade contribuiu para consolidar uma resistência histórica à chamada “escola bíblica”, de modo que a aprendizagem passou a ocorrer principalmente pela imersão na convivência cotidiana. A interpretação das Escrituras tende, assim, a ser mediada menos pela leitura sistemática individual e mais pela experiência litúrgica e pela memória coletiva.

No que concerne à infância, a inserção das crianças na vida religiosa tradicionalmente ocorria somente no ambiente familiar, por meio da participação gradual nos cultos e nas Reuniões de Jovens e Menores, aprendendo a silenciar durante os cultos, reconhecer hinos, memorizar e recitar passagens bíblicas e compreender os comportamentos considerados adequados no espaço sagrado. Tratava-se de um processo formativo fortemente performativo e experiencial, no qual o pertencimento precedia qualquer sistematização conceitual mais explícita.

Entretanto, esse modelo de transmissão do saber também produz questões que merecem ser problematizadas. Em contextos nos quais inexitem estruturas pedagógicas formais, a aprendizagem religiosa depende fortemente da mediação familiar, da frequência aos cultos e da capacidade individual de apreender os significados que circulam nas práticas comunitárias. Isso pode resultar em experiências formativas bastante heterogêneas entre os fiéis, especialmente entre crianças e jovens.

Além disso, a crescente ampliação do acesso à informação e a intensificação das práticas contemporâneas de leitura e escrita colocam novos desafios para comunidades historicamente fundamentadas na transmissão oral da fé. Em sociedades cada vez mais atravessadas pela circulação de múltiplos discursos religiosos e culturais, a ausência de espaços estruturados de mediação do texto bíblico pode dificultar processos de interpretação e de apropriação das Escrituras pelas novas gerações.

É nesse contexto que o EBI ganha relevância no interior da CCB. Sem romper com os princípios espirituais e litúrgicos que orientam a comunidade, esse tipo de iniciativa parece representar uma tentativa de conciliar a valorização da experiência religiosa e da oralidade com a necessidade contemporânea de desenvolver formas mais organizadas de aproximação das crianças com as narrativas bíblicas e com a tradição cristã.

4. O Espaço Bíblico Infantil

O Espaço Bíblico Infantil (EBI), conforme definido no *Manual de Orientações do Espaço Bíblico Infantil* (CCB, 2025), configura-se como uma ação institucional sistematizada voltada à instrução religiosa de crianças. Trata-se de uma prática organizada, com objetivos explícitos, ordenação ritual e diretrizes normativas que orientam conteúdos, linguagens e materiais. À luz dos NEL (Street, 1984; Gee, 2008) e dos Letramentos Sociais (Street, 2006; 2014; Barton; Hamilton, 1998), pode-se compreender o EBI como um evento de letramento situado, isto é, uma prática social específica, regulada por valores, crenças e relações de poder que estruturam o modo como a leitura da Bíblia é ensinada, mediada e legitimada, constituindo-se como prática formadora de identidade religiosa e pertencimento comunitário.

Nesse sentido, a leitura do texto bíblico pode ser compreendida não apenas como acesso a um conteúdo religioso, mas como participação em um conjunto de práticas interpretativas compartilhadas, nas quais a comunidade define modos legítimos de ler, ouvir e compreender o texto sagrado, conforme argumenta Smith (2011) ao discutir a formação de leitores em comunidades cristãs.

No *Manual* (CCB, 2025, p. 4), afirma-se que, “desde o princípio, a missão do EBI é oferecer uma instrução bíblica voltada para crianças com o objetivo de fortalecer a fé e o conhecimento da palavra de Deus, ajudando-as a desenvolver-se na espiritualidade e no caráter”. A formulação revela uma dupla finalidade: cognitiva (conhecimento da Palavra) e moral-espiritual (formação do caráter). Tal perspectiva aproxima-se da concepção de leitura formativa discutida por Smith (2011), para quem práticas pedagógicas de leitura em contextos cristãos visam não apenas à compreensão textual, mas também à formação de disposições morais e espirituais nos leitores.

Street (2006) argumenta que práticas de letramento devem ser analisadas em seus contextos culturais específicos, considerando como diferentes comunidades atribuem sentidos distintos à leitura e à escrita. No EBI, o letramento bíblico não visa primordialmente à interpretação crítica individual, mas à formação espiritual, à internalização da doutrina e à participação ritual.

O público-alvo, crianças de 3 a 11 anos, participa semanalmente da “Reunião para Crianças”, cuja finalidade está ancorada em fundamentos. Seus objetivos principais incluem: (i) ensinar o amor de Deus e a Sua Palavra “por meio de uma linguagem infantil”; (ii) realizar reuniões com “ordem padronizada”, integrando ensino e atividades; e (iii) proporcionar “um ambiente espiritual, conduzido com ordem e santidade” (CCB, 2025, p. 5).

Sob a perspectiva intercultural de Street (2006) e dos letramentos sociais de Barton e Hamilton (1998) e de Street (2014), o EBI pode ser compreendido como um espaço de socialização em um modelo específico de letramento religioso, culturalmente situado e ideologicamente orientado. Não se trata apenas de ensinar conteúdos bíblicos às crianças, mas de inseri-las em uma “comunidade de prática interpretativa”, na qual, segundo Smith (2011), os leitores aprendem progressivamente modos socialmente legitimados de se relacionar com o texto bíblico.

Nessa direção, as finalidades do EBI extrapolam a aprendizagem da leitura da Bíblia em sentido técnico: envolvem formação identitária, internalização de normas doutrinárias, familiarização com a cultura ritual da igreja e reconhecimento das autoridades legítimas de interpretação. O EBI atua, assim, como instância de socialização letrada, promovendo aquilo que Street (1984) denomina modelo ideológico de letramento, no qual a leitura não é prática neutra e universal, mas atravessada por valores, crenças e relações institucionais de poder que moldam o modo como o texto é apropriado e significado. Nesse processo, a mediação institucional não apenas orienta a compreensão das narrativas bíblicas, mas também delimita formas legítimas de interpretação, participação e expressão da fé. A criança é inserida em um regime interpretativo previamente estruturado pela doutrina da comunidade, no qual determinadas leituras são autorizadas enquanto outras permanecem silenciadas ou inviabilizadas. O letramento bíblico, portanto, opera simultaneamente como prática de formação religiosa e como mecanismo de regulação simbólica.

O texto bíblico adotado é explicitamente definido: a tradução de João Ferreira de Almeida, edição revista e corrigida, o que demonstra a centralidade do texto escrito canônico. Contudo, o acesso das crianças ao texto ocorre predominantemente por meio da oralização e da contação de histórias “em linguagem de fácil compreensão” (CCB, 2025, p. 5), com duração de 10 a 20 minutos. O *Manual* recomenda a utilização moderada de recursos gráficos que auxiliem na ilustração das histórias, desde que em conformidade com a doutrina e os “usos e costumes” da igreja.

Observa-se, assim, uma articulação entre oralidade e escrita, mediada por práticas multimodais, corroborando com Street (2006) quando declara que, em muitas culturas, essas duas modalidades da língua não se opõem, mas se interpenetram em práticas híbridas. Ainda que haja restrições, como a proibição de imagens de Deus, de Jesus ou de anjos, bem como de ícones simbólicos, admite-se o

uso de recursos visuais, sonoros e táteis – o texto escrito (Bíblia) mediado por narrativas orais, hinos cantados, atividades gráficas e registros formais da reunião –, desde que fundamentados na “simplicidade e na edificação espiritual” (CCB, 2025, p. 6). Essa regulação evidencia que a multimodalidade no EBI não ocorre de maneira livre, mas sob forte vigilância doutrinária. Os recursos semióticos autorizados precisam permanecer subordinados ao princípio da “edificação espiritual”, o que revela que as práticas de letramento não apenas ampliam possibilidades de significação, mas também produzem controles sobre os modos de representar o sagrado.

A mediação adulta é fundamental: a condução é de “total responsabilidade das irmãs” (CCB, 2025, p. 6), que devem ler as Escrituras com frequência e “manejar bem a palavra da verdade (2Tim 2:15)” (CCB, 2025, p. 7). A organização do espaço e do tempo é rigorosamente prescrita: duração de 1h30, sequência fixa (abertura, hinos, orações, momento da Palavra, atividades, encerramento), anotação de pedidos de oração, registro formal de participantes e título da história.

Essa estrutura evidencia que o EBI não é apenas um espaço pedagógico, mas um espaço ritualizado de letramento. O tempo, o vocabulário (“Reunião”, “irmãs”, “A paz de Deus”) e as práticas corporais (oração simultânea, ausência de aplausos) compõem um regime discursivo específico que ensina, simultaneamente, a ler a Bíblia e a pertencer à comunidade. Para Street (2006), esses elementos demonstram que o letramento está imbricado em estruturas de autoridade e em modelos culturais de legitimidade.

No EBI, a criança é convocada a participar ativamente: ora, canta, repete a oração do Pai Nosso, realiza atividades relacionadas ao tema bíblico e leva ao irmão que preside o culto, no salão principal, o resumo da reunião. Há, portanto, uma progressão que vai da escuta narrativa bíblica à interação guiada com seus sentidos.

Do ponto de vista dos NEL, nesse cenário, a criança é inserida em práticas de letramento mediadas, nas quais a construção de sentido ocorre em comunidade (Barton; Hamilton, 1998). A escuta da história bíblica, seguida de atividades lúdicas, constitui um processo de recontextualização do texto sagrado em linguagem infantil.

Ainda que a leitura autônoma do texto bíblico não seja central nessa faixa etária, há um processo de iniciação progressiva na cultura escrita religiosa e na doutrina da CCB. O EBI, assim, funciona como espaço de letramento religioso inicial, no qual a criança aprende não apenas conteúdos, mas modos legítimos de dizer, ler e interpretar.

Sob a ótica dos letramentos sociais, trata-se de um processo de familiarização com eventos de letramento nos quais o texto bíblico ocupa posição central, mas cuja interpretação é mediada por mulheres adultas investidas de autoridade espiritual.

A construção de sentidos não é livre ou relativizada, mas orientada pela doutrina e pelos “ensinamentos dados pela guia do Espírito Santo aos servos do Ministério” (CCB, 2025, p. 5). Isso confirma a tese de Street (2006) de que letramentos são sempre atravessados por ideologias e por relações de poder.

5. O EBI como ação de letramento bíblico

Considerando as práticas observadas e as diretrizes institucionais que orientam o EBI, ele pode ser compreendido como uma ação sistemática de letramento bíblico, isto é, como um conjunto organizado de práticas de leitura, oralização, memorização e interpretação do texto sagrado no interior de uma comunidade religiosa específica: a Congregação Cristã no Brasil (CCB).

Trata-se de uma prática intercultural (Street, 2006) situada no campo religioso pentecostal brasileiro. Não se configura como “alfabetização” no sentido escolar e autônomo, mas como inserção em um sistema simbólico e interpretativo próprio, orientado por finalidades espirituais e doutrinárias. Em consonância com os letramentos sociais (Barton; Hamilton, 1998; Street, 2014), o EBI constitui um conjunto de eventos de letramento inseparáveis das relações sociais, das hierarquias institucionais e das crenças que lhes conferem sentido.

No EBI, a leitura é predominantemente compartilhada, mediada e oralizada. A história bíblica é previamente selecionada e narrada em linguagem acessível às crianças, aproximando-se do modelo das parábolas de Jesus, mencionadas no *Manual* (CCB, 2025) como exemplo de simplificação pedagógica de ensinamentos complexos. O texto escrito (Bíblia, hinário) é recontextualizado por meio da oralidade ritual, da repetição coletiva e de atividades guiadas. Esse tipo de leitura coletiva aproxima-se do que Smith (2011) denomina “leitura caridosa” (*charitable reading*), caracterizada pela escrita atenta, pela repetição e pela abertura à formação espiritual do leitor.

Entre as práticas centrais, destacam-se:

- leitura compartilhada e mediada;
- oralização do texto escrito;
- memorialização e repetição (oração do Pai Nosso, hinos oficiais);
- reconhecimento de gêneros bíblicos (parábolas, narrativas históricas, ensinamentos doutrinários), ainda que adaptados à infância;
- registro formal da reunião (pedidos de oração, resumo de participantes e título da história).

Segundo Street (2006), práticas de letramento variam conforme seus propósitos sociais. No EBI, o objetivo não é a análise crítica autônoma do texto, mas a formação espiritual e a consolidação da fé, o que é comum em práticas de leitura em contextos cristãos, como destaca Smith (2011). A exclusividade do hinário oficial, a normatização do vocabulário e as diretrizes sobre o uso de imagens evidenciam que o letramento bíblico no EBI é também prática de regulação linguística e simbólica, definindo quais textos, palavras e formas de representação são legítimos naquele contexto.

A tradição da CCB valoriza fortemente a oralidade, a direção do Espírito Santo e a simplicidade. Entretanto, o EBI introduz uma formalização pedagógica: manual escrito, padronização nacional, ordem fixa da reunião, orientações detalhadas sobre materiais, linguagem e condução.

Street (2006) observa que processos de institucionalização frequentemente transformam práticas culturais fluidas em sistemas normatizados, sem necessariamente romper com a tradição que os legitima. No caso do EBI, há uma tensão produtiva entre espontaneidade espiritual e normatização organizacional. Entretanto, essa tensão também evidencia um movimento mais amplo de racionalização interna das práticas religiosas. Embora a CCB preserve discursivamente a centralidade da inspiração espiritual, a criação de manuais, protocolos e sequências fixas de interação revela processos de formalização pedagógica que aproximam o EBI de modelos institucionais modernos de gestão do ensino religioso.

O *Manual* legitima essa formalização ao ancorá-la em fundamentos bíblicos e estatutários, reforçando a continuidade com a tradição da igreja. Assim, a institucionalização não é apresentada como ruptura, mas como cuidado com a ordem, a reverência e a unidade doutrinária. Nesse sentido, pode-se compreender a criação do EBI também como uma estratégia de adaptação institucional às transformações socioculturais contemporâneas e às demandas formativas de uma nova geração. Ao sistematizar práticas de ensino bíblico destinadas às crianças, a igreja preserva princípios tradicionais ao mesmo tempo em que incorpora formas organizacionais e pedagógicas mais estruturadas, capazes de responder às demandas formativas do presente e de assegurar a continuidade da transmissão da fé e da doutrina entre as gerações.

A análise do EBI, articulada aos letramentos sociais e à perspectiva intercultural de Street indica que práticas formativas de leitura e escrita não se restringem ao espaço escolar. Trata-se de um ambiente não escolar que produz aprendizagens complexas: domínio de vocabulário específico, memorização de versículos, reconhecimento de gêneros bíblicos, internalização de fórmulas discursivas e participação em práticas letradas.

O EBI demonstra que crianças podem ser inseridas muito cedo em práticas sofisticadas de letramento, orientadas por finalidades espirituais e identitárias. O processo de letramento, nesse contexto, participa da produção de sensibilidades e modos específicos de perceber a si, o outro e o mundo social.

Assim, compreender o EBI como ação de letramento bíblico permite reconhecer a pluralidade de formas pelas quais a cultura escrita é apropriada, transmitida e legitimada em contextos interculturais específicos.

Essa constatação também pode ser articulada à reflexão de Freire (2021) acerca da natureza social da leitura. O educador destaca que a relação com o texto escrito é sempre mediada pelas experiências culturais e pelas formas de inserção dos sujeitos em seus contextos sociais. Sob essa perspectiva, práticas de leitura não operam apenas como instrumentos de acesso a conteúdos, mas também como dispositivos formativos por meio dos quais se constroem modos de interpretar a realidade. No caso do EBI, o letramento bíblico não se limita à transmissão de narrativas religiosas, participando da constituição de um horizonte interpretativo compartilhado, no qual o texto sagrado, a experiência comunitária e a formação identitária se articulam na produção de sentidos sobre o mundo.

6. Eventos de letramento no EBI

À luz da compreensão freiriana de que “linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (Freire, 2021, p. 5), o evento de letramento “Reunião para Crianças”, prática central do EBI, pode ser compreendido como instância em que o texto bíblico é articulado à dinâmica cotidiana das infâncias. Nesse evento, a leitura bíblica, comum às práticas educativas cristãs, não se restringe a um ato de decodificação ou transmissão de conteúdo, mas se desdobra em práticas performativas constituintes de outras formas de vida.

Nesse contexto, a contação de histórias emerge como gênero fundamental de mediação. Por meio dela, o texto bíblico é recontextualizado em linguagem acessível, sendo mobilizados recursos linguísticos e paralinguísticos, tais como: tonalidade da voz, regulação da intensidade do timbre, movimentos corporais e recursos gráficos e imagéticos, que ampliam as possibilidades de compreensão e engajamento das crianças. Esses recursos não apenas facilitam a apreensão do conteúdo narrativo, mas também possibilitam novas vivências, que podem transformar a maneira como as crianças percebem e habitam o mundo (Smith; Smith, 2011).

Para fins analíticos, recorre-se à vinheta narrativa, instrumento de pesquisa qualitativa de inspiração etnográfica que permite descrever, de modo situado, eventos de letramento em sua materialidade social (Mattos, 2024). As vinhetas apresentadas neste estudo foram elaboradas a partir de observação participante e registros sistemáticos em diário de campo, possibilitando condensar experiências e situações observadas em descrições analítico-interpretativas que evidenciam interações, práticas discursivas, gestualidades e dinâmicas socioculturais constitutivas desses eventos.

Neste trabalho, analisam-se, respectivamente, trechos de uma “Reunião para Crianças” e de um “Encontro de Formação para Coordenadoras e Colaboradoras do Espaço Infantil”, realizados na sede central da CCB, em Fortaleza (CE). Mobilizadas como recurso interpretativo, tais vinhetas permitem compreender de que modo práticas de oralização, contação de histórias e mediação pedagógica participam da constituição do letramento bíblico infantil.

Vinheta narrativa 1

São 18h45 da noite de sábado. Dirijo-me até o prédio lateral à igreja da Congregação Cristã no Brasil, central de Fortaleza, e subo as escadas até o salão onde está sendo realizada a reunião de crianças. A recepcionista, que já estava acolhendo carinhosamente as crianças que chegavam, me recebeu com um largo sorriso. As crianças já estavam sentadas nos primeiros bancos e conversavam entre si [...]. Após a leitura da bíblia no evangelho de João (cap 17), uma jovem se direcionou para as crianças e começou a contar a história do momento em que Jesus orou por seus amigos [Já não vos chamo de servos, mas de amigos (João 15:15)]. Ao falar do amor de Jesus para as crianças, ela começou a comparar com a amizade entre elas: “quem tem amigos?” Elas levantaram as mãos e gritavam: “Eu!” Ela dizia: “Quando temos um amigo, lembramos dele a todo momento e o convidamos para participar das nossas brincadeiras, lembramos e convidamos para estar conosco nos aniversários, em uma viagem, em um passeio. Assim também Jesus é nosso amigo e sempre está conosco, todos os dias. E como podemos conversar com ele?” As crianças responderam, gritando, uma voz sobrepondo a outra: “Conversamos por meio da oração”.

Observa-se, nesse episódio, um movimento de recontextualização do texto bíblico em linguagem infantil, por meio do qual categorias abstratas da tradição cristã são traduzidas em experiências afetivas concretas, como amizade, brincadeira e convivência cotidiana. Nesse processo, a leitura do texto sagrado é mediada por referências previamente compartilhadas pelas crianças, aproximando os conteúdos religiosos de seu universo experiencial. Assim, o letramento bíblico não se configura como alfabetização em sentido escolar e autônomo, mas como uma inserção gradual em um sistema simbólico e interpretativo orientado por finalidades espirituais, afetivas e comunitárias.

Vinheta narrativa 2

Todas as mulheres aqui parecem muito felizes. A reunião de crianças é inteiramente conduzida por mulheres. Arrumei um lugar para sentar em meio a uma multidão. Eram todas irmãs, coordenadoras e colaboradoras da EBI do Ceará. O salão estava muito cheio delas e fiquei sabendo que vieram também de algumas cidades do interior do Ceará para participar daquele “treinamento”. Uma coordenadora regional de outro estado do Nordeste, responsável pela formação, iniciou a reunião louvando a Deus. Ela o fez contando a sua própria história por meio de gênero “testemunho”. Apesar de ter concluído doutorado e se tornado professora universitária, ela deixou bem claro que a formação acadêmica não seria necessária para exercer bem o cargo de colaboradora ou coordenadora do EBI, mas sim o que seria necessário seria a presença de Deus e a inspiração de Deus. A coordenadora que ministrava a formação chamou uma voluntária que foi até a frente e leu um roteiro de uma contação de história, baseado em uma passagem bíblica. Após a jovem concluir a leitura, a coordenadora mostrou um vídeo de uma irmã que “não tinha estudos”, pois não tivera acesso à continuidade de uma educação formal, mas que contava a história de um modo brilhante, com bastante eloquência durante uma reunião de crianças em outra cidade. Aquela irmã falava sobre a oração e comparava a oração a um telefonema para Deus. Para chamar a atenção das crianças que ouviam atentamente a história, ela usava onomatopeias e gesticulava para imitar o telefone tocando. Fiquei emocionada ao ver pelo vídeo a participação e alegria das crianças. Após o vídeo, a coordenadora continuou dialogando sobre uma das missões da reunião, que, segundo ela, seria desenvolver na criança a amizade para com Deus e que o amor para com Deus seria mostrado também no amor ao próximo. O diálogo foi bem profícuo, com bastantes perguntas e respostas.

A segunda vinheta evidencia também tensões importantes entre oralidade, institucionalização e autoridade interpretativa. Embora a formação acadêmica seja relativizada no discurso da coordenadora, a própria existência de encontros sistemáticos de formação demonstra um processo de crescente organização institucional das práticas de mediação bíblica infantil. Tal institucionalização não é apresentada como ruptura com a tradição oral da CCB, mas como estratégia de preservação da unidade doutrinária, do cuidado pedagógico e da continuidade da fé entre as novas gerações. Nesse sentido, o EBI pode ser compreendido como resposta às transformações socioculturais contemporâneas, negociando permanências doutrinárias e novas demandas formativas da infância.

As vinhetas evidenciam como o EBI opera simultaneamente na articulação entre letramentos vernaculares e letramentos dominantes. Se, por um lado, mobiliza formas cotidianas de oralidade, narrativas familiares e referências do universo infantil, por outro, essas práticas são progressivamente reguladas pela comunidade religiosa, que delimita modos considerados legítimos de interpretação, participação e expressão da fé. Conforme Gee (2008), trata-se de diferentes Discursos em interação, ambos socialmente significativos e constitutivos de formas específicas de produção de sentido.

Ademais, observa-se uma busca pelo universo vocabular das crianças, o que corresponde à primeira fase de um círculo de cultura freiriano. Os círculos de cultura, conforme propostos por Paulo Freire (1987), partem sempre do concreto da vida e da linguagem comum dos sujeitos, mobilizando palavras-sementes que geram outras perspectivas existenciais e formas de ver a vida para além do sofrimento, em um processo terapêutico e social da linguagem (Alencar, 2021).

Nos eventos de letramento bíblico do EBI, verifica-se que a escolha de palavras oriundas do cotidiano infantil, entendidas como palavras-sementes, conduz as crianças a uma ampliação de suas formas de compreensão leitora, favorecendo o acesso tanto ao plano do conteúdo quanto às dimensões imaginativas da linguagem. As práticas de leitura e contação de histórias, nesse contexto, proporcionam a vivência de situações cotidianas mediadas pela imaginação, promovendo a resignificação de experiências e a produção de reflexões sobre si mesmas. Trata-se, assim, de um processo em que a leitura do mundo se articula à leitura da palavra, possibilitando uma releitura crítica da realidade.

A valorização de uma sabedoria para além do conhecimento acadêmico formal, presente nas práticas de letramento do EBI da CCB, encontra ressonância nas práticas de letramento da Educação Popular, campo que se caracteriza pelo diálogo entre saberes eruditos e saberes populares.

Nesse processo, a mediação institucional não apenas orienta a compreensão das narrativas bíblicas, mas também delimita formas autorizadas de interpretação. As crianças aprendem não somente o conteúdo das histórias, mas maneiras socialmente reconhecidas de narrar, sentir e experienciar a fé no interior da comunidade. O letramento bíblico opera, portanto, simultaneamente como prática formativa e mecanismo de regulação simbólica.

Deve-se lembrar que a relação entre a palavra, oral ou escrita, e seus contextos históricos e culturais já se fazia presente nos ensinamentos de Jesus Cristo. Os evangelhos registram formas dialógico-argumentativas por meio das quais sua mensagem era anunciada, sendo a parábola o gênero textual que melhor sintetiza essas práticas discursivas. Em um sentido amplo, a parábola pode ser compreendida como uma narrativa comparativa cuja cenografia mobiliza situações comuns da vida cotidiana, permitindo a comunicação de conteúdos complexos a partir de referências familiares aos ouvintes.

Nessa perspectiva, as contações de histórias realizadas na Reunião para Crianças no EBI podem ser interpretadas como atualizações dessa mesma lógica pedagógica. Ao operar com narrativas breves, culturalmente situadas e ancoradas na experiência cotidiana infantil, tais práticas aproximam as crianças de situações concretas, favorecendo a articulação entre linguagem e realidade e contribuindo para a compreensão das “boas novas” do evangelho. De modo semelhante ao procedimento adotado nas parábolas, a mediação narrativa parte de imagens e experiências ordinárias para tornar inteligíveis conteúdos espirituais mais abstratos, uma vez que, conforme observa Gonçalves (2006, p. 201), as parábolas consistem em “histórias relacionadas a determinadas situações de sua vida”.

Entretanto, essas comparações, ao se vincularem ao universo cotidiano das crianças, não se limitam à função explicativa, mas atuam na produção de subjetividades e na consolidação de uma comunidade cristã coesa. As práticas de letramento bíblico, nesse sentido, desempenham papel formativo que ultrapassa o plano cognitivo, contribuindo para a construção de vínculos afetivos e de valores compartilhados. Como sugere Gonçalves (2006), tais práticas podem favorecer a constituição de uma solidariedade comum entre os participantes.

Desta forma, o EBI pode ser considerado um espaço integrador, por meio do qual afetos e emoções, como amor, paciência e fé, dentre outros, são sistematicamente mobilizados e trabalhados. Tal dimensão torna-se visível por meio das “palavras-mundo” ou “palavras-sementes” (Alencar, 2021) que emergem nos eventos de letramento do EBI, como descritos nas vinhetas narrativas. Termos como “amizade” e “oração”, esta última frequentemente apresentada como forma de amizade com Jesus, funcionam como núcleos semânticos que estruturam tanto a compreensão do texto bíblico quanto a experiência vivida pelas crianças. Essas palavras geradoras operam, assim, no fortalecimento de laços afetivos e de relações de cuidado mútuo, contribuindo para fortalecer o equilíbrio emocional e para a formação ética das crianças no interior da comunidade religiosa.

7. Considerações finais

A análise do EBI evidencia que práticas de letramento também se constituem em contextos religiosos, para além da escola. No caso da CCB, o EBI explicita uma reconfiguração interna na qual uma tradição historicamente marcada pela oralidade passa a incorporar mediações sistematizadas do texto bíblico voltadas à infância, sem ruptura com seus princípios doutrinários. A institucionalização progressiva dessas práticas demonstra como comunidades confessionais negociam transformações organizacionais e pedagógicas ao mesmo tempo em que preservam referenciais centrais de autoridade religiosa, unidade interpretativa e pertencimento comunitário.

Do ponto de vista metodológico, a articulação entre análise documental, observação participante e construção de vinhetas narrativas mostrou-se produtiva para compreender os modos pelos quais práticas de letramento religioso são organizadas, performatizadas e significadas no interior da comunidade investigada. A aproximação etnográfica permitiu identificar dimensões afetivas e discursivas dos eventos de letramento que dificilmente seriam apreendidas apenas pela análise normativa dos documentos institucionais.

Do ponto de vista teórico, o estudo reafirma o modelo ideológico ao demonstrar que a leitura bíblica é indissociável de valores, relações de poder e processos de pertencimento. Nesse sentido, o letramento bíblico infantil não apenas transmite conteúdos, mas estrutura modos de interpretar o mundo, consolidando as instituições religiosas como espaços legítimos de formação de sujeitos e de comunidades.

Mais do que promover competências de leitura, o letramento bíblico infantil participa da formação de sensibilidades, disposições morais e modos específicos de atenção ao mundo social. A família e a igreja atuam, nesse contexto, como agências de letramento que ensinam não apenas a ler o texto bíblico, mas a lê-lo segundo determinadas orientações doutrinárias e formas socialmente reconhecidas de participação religiosa.

Além de contribuir para os estudos sobre letramentos religiosos no Brasil, a análise do EBI amplia o debate acerca das múltiplas agências de formação letrada presentes na sociedade contemporânea, reforçando que processos educativos significativos também se desenvolvem em espaços não escolares. O estudo sugere, ainda, a necessidade de novas investigações sobre letramentos religiosos infantis em diferentes tradições confessionais, bem como sobre os impactos dessas experiências na constituição de identidades, na formação ética e nas relações entre oralidade, multimodalidade e cultura escrita em contextos comunitários. Ao problematizar a complexidade dessas dinâmicas, o artigo reforça a importância de abordagens interculturais e etnográficas para compreender como diferentes comunidades produzem sentidos, pertencimentos e formas de participação social.

Referências

- ALENCAR, Claudiana Nogueira de. O amor de todo mundo, palavras-sementes para mudar o mundo: gramáticas de resistência e práticas terapêuticas de uso social da linguagem por coletivos culturais da periferia em tempos de crise sanitária. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 37, n. 4, p. 1-26, 2021.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary. *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. London: Routledge, 1998.
- BUNZEN, Clecio. Apresentação. In: STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola, 2014. p. 7-11.
- CAMPOS, Leonildo Silveira. Teatro, templo e mercado: organização e marketing de um empreendimento neopentecostal - a Igreja Universal do Reino de Deus. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CONGREGAÇÃO CRISTÃ NO BRASIL. *Estatuto*, reformado em 05 de junho de 2013. Disponível em: <https://congregacaocristanobrasil.org.br/institucional/estatuto>. Acesso em: 25 fev. 2026.
- CONGREGAÇÃO CRISTÃ NO BRASIL. *Manual de Orientações do Espaço Bíblico Infantil*. São Paulo: CCB, 2025.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 52. ed. São Paulo: Cortez, 2021.
- FRESTON, Paul. *Protestantes e política no Brasil: da Constituinte ao impeachment*. 1993. 307f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 1993.
- GEE, James Paul. *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. 3. ed. London: Routledge, 2008.
- GONÇALVES, João Batista Costa. *Poder e afeto nas narrativas bíblicas: uma análise da construção do ethos discursivo nas parábolas contadas por Jesus*. 2006. 350 f. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.
- HAMILTON, M. *Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning*. London: Routledge / Open University, 2000.
- MARIANO, Ricardo. *Neopentecostais: sociologia do novo pentecostalismo no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. Etnografia na Educação: metodologias e epistemologias. *Cadernos de Pesquisa*, v. 31, n. 2, abr./jun. 2024. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa>. Acesso em: 27 mar. 2026.
- MONTEIRO, Yara Nogueira. Congregação Cristã no Brasil: da fundação ao centenário – a trajetória de uma Igreja brasileira. *Estudos de Religião*, v. 24, n. 39, 122-163, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ER/article/viewFile/2116/2354>. Acesso em: 17 maio 2026.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: KLEIMAN, Angela (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- ROJO, Roxane. *Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.
- SMITH, David I.; SMITH, James K. A. Introduction: Practices, Faith, and Pedagogy. In: SMITH, David I.; SMITH, James K. A. (Ed.). *Teaching and Christian Practices: Reshaping Faith and Learning*. Grand Rapids: Eerdmans, 2011. p. 1-23.

SMITH, David I. Reading Practices. and Christian Pedagogy: Enacting Charity with Texts. In: SMITH, David I.; SMITH, James K. A. (Ed.). *Teaching and Christian Practices*: Reshaping Faith and Learning. Grand Rapids: Eerdmans, 2011. p. 43-60.

STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. New York: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 8, p. 465-488, 2006. Disponível em: https://revistas.usp.br/flp/pt_BR/article/view/59767. Acesso em: 08 mar. 2026.

STREET, Brian. *Letramentos sociais*: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, Brian; STREET, Joanna. A escolarização do letramento. In: STREET, Brian. *Letramentos sociais*: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014. p. 121-144.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

WILSON, Courtney. Why Biblical Literacy is so important for kids. *Ministry Spark*. Disponível em: <https://ministriyspark.com/biblical-literacy-important-kids/>. Acesso em 09 mar. 2026.

Recebido em: 30/03/2026

Aceito em: 19/05/2026