

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS ORIENTAIS
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM LÍNGUA HEBRAICA,
LITERATURA E CULTURA JUDAICAS

***Sukot e Purim* na Educação Infantil: um
encontro da Infância e da Cultura Judaica**

Linda Derviche Blaj

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua Hebraica, Literatura e Cultura Judaicas do Departamento de Línguas Orientais da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Eliana Langer

São Paulo
2008

Agradecimentos

A pesquisa que apresento é fruto de muitos encontros, que me conduziram pelo caminho da prática em consonância com a teoria, do conhecimento e do desconhecido, pude, nos últimos tempos, usufruir do autêntico diálogo e por isso agradeço,

... especialmente ao Celso, meu marido e aos meus filhos, Eduardo e Daniela, pela paciência, amor e estímulo sempre,

... à minha mãe, pelo amor,

... ao meu querido pai que sempre, com muito afeto, tem estado por perto,

... à professora Eliana Langer, minha orientadora, pela disponibilidade, seriedade e credibilidade,

... às minhas irmãs, Ester e Eliane, pelas palavras de conforto e de incentivo,

... aos meus sobrinhos, Itay, Tomer, André e Camila pelos sorrisos e pelos olhares marotos que me abriram espaço, por meio da brincadeira, para compreender o pensamento infantil,

... à Dina, minha cunhada, por sua dedicação quando precisei,

... ao Colégio I. L. Peretz, por permitir a efetivação desta pesquisa, aos professores da Educação Infantil, pelo diálogo cotidiano sobre as crianças, que tornaram meu estudo mais intenso, e em especial, às professoras do Maternal e Infantil III que acompanharam as etapas da minha trajetória, à Fany Barocas e Gita Guinsburg, por compartilharem sua experiência, e, a todos os profissionais que ao longo dos últimos anos me proporcionaram um grande aprendizado,

... às minhas amigas e parceiras de todos os dias, Márcia Zitman, Simone Lermann e Silvia Kocinas, pelo apoio,

... às amigas, Cristina T. Del Nero Ferreira, Marilda N. Costa de Almeida, Izilda Freitas Rolim e Vera Ferretti, que acompanharam com carinho cada passo do meu caminho, Miriam Tunchel e Marlene Ferenczi pelas doces e intermináveis conversas, e Ester Barocas e Sonia Levinbuk, pelas palavras e os pelos gestos de incentivo que me ajudaram a fechar um ciclo, e

... a toda minha família e aos meus amigos, que direta e indiretamente estiveram ao meu lado neste percurso e com um gesto, um sorriso, uma palavra e um olhar me ajudaram a concretizar um sonho.

O encontro com a infância, com os amigos, com os profissionais e com as histórias e os símbolos judaicos me mostrou que sempre que há uma dificuldade existem muitas possibilidades...

[...] coragem é indispensável ao artista que deve ver todas as coisas como se as tivesse vendo pela primeira vez; é preciso ver toda a vida como quando se era criança; e a perda dessa possibilidade vos retira a de vos exprimir de uma maneira original, isto é, pessoal.

Henri Matisse

RESUMO

A dissertação *Sukot e Purim Festividades na Educação Infantil: um encontro da infância e da cultura judaica* localiza-se na área de conhecimento da Cultura Judaica que corresponde a um segmento do currículo da Educação Infantil das escolas judaicas de São Paulo. O objetivo desta pesquisa é compreender como as crianças integram a cultura judaica em seus processos de aprendizagem. A pesquisa teve como ponto de partida o estudo sobre o desenvolvimento do pensamento infantil e a concepção de infância, que alicerçam os Referenciais Curriculares do Brasil e de Israel, os quais compõem os currículos das escolas judaicas do Brasil. Para tal, resgata a concepção de infância no decorrer dos séculos XIX e XX, e descreve os primórdios do estabelecimento da educação infantil relacionado às diversas influências políticas, econômicas, culturais e ideológicas de cada momento histórico. O estudo do desenvolvimento infantil tem como referência os estudos de Jean Piaget e a compreensão do desenvolvimento da linguagem segundo Vygotsky. A segunda parte do trabalho teve como foco o estudo das festividades *Sukot* e *Purim*, elementos da cultura judaica, que foram escolhidos pela sua diversidade de símbolos e costumes e pelo seu aspecto lúdico. Na última etapa foi realizada a coleta de dados com grupos de crianças, de um ano e quatro meses a cinco anos, em uma escola judaica de São Paulo. A análise dos dados baseou-se no repertório expresso pelas crianças que, após a tabulação, evidenciou o conhecimento e a compreensão acerca das festividades, de cada grupo.

Palavras-chaves: festividades judaicas, *Sukot*, *Purim*, currículo, educação infantil, infância, cultura escolar, cultura judaica.

ABSTRACT

The dissertation “*Sukot* and *Purim* Festivities in Children’s Education: a gathering of infancy and the Jewish Culture”, corresponds to a parcel of the Children’s Education curriculum in the Jewish schools of the city of Sao Paulo. The purpose of the research is to understand how children integrate the Jewish Culture in their learning process. The research started with the analysis of children’s thinking process development and the concept of infancy that work as references for Israel and Brazil’s Curriculum conception and constitute the Jewish School’s curriculum in Brazil. In order to do this, the thesis retrieves the concept of infancy during the XIX and XX centuries and describes the beginning of children’s education under the influence of politics, economy and culture in different historical moments. Jean Piaget’s studies and the comprehension of language development according to Vygotsky were the theoretical references for the study of children’s development. The second part of the thesis focuses on the study of *Sukot* and *Purim* festivities, which are Jewish Culture elements and were chosen due to their symbols and traditions’ diversity and their playful aspect. The last part the thesis shows the data collection among children between the age of sixteen months and five years, in a Jewish School located in the city of Sao Paulo. The analysis of the data was based on children’s comments. The analysis of the data showed the knowledge and comprehension of the festivities in the different groups.

Key Words: Jewish festivities, *Sukot*, *Purim*, curriculum, children’s education, infancy, school culture and Jewish culture.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 <i>Gradação dos conteúdos de acordo com a complexidade</i>.....	64
Tabela 2 – <i>Purim</i> – Maternal.....	113
Tabela 3 – <i>Purim</i> - Infantil III.....	114
Tabela 4 – <i>Purim</i> - Infantil IV.....	115
Tabela 5 – <i>Purim</i> - Infantil V.....	116
Tabela 6 – <i>Sukot</i> – Maternal.....	118
Tabela 7 – <i>Sukot</i> - Infantil III.....	1190
Tabela 8 – <i>Sukot</i> - Infantil IV.....	120
Tabela 9 – <i>Sukot</i> - Infantil V.....	121

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	02
RESUMO.....	05
ABSTRACT.....	06
LISTA DE TABELAS.....	07
INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1	
DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO E DA LINGUAGEM INFANTIL.....	13
1.1 Características das fases do desenvolvimento do pensamento e da linguagem infantil.....	14
1.1.1 Estágio sensório-motor.....	16
1.1.2 Estágio do pensamento pré-operacional.....	22
CAPÍTULO 2.	
INFÂNCIA E MODELOS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	25
2.1 Infância.....	25
2.2 Significado de infância e ambiente educacional.....	26
2.3 Histórico das Instituições de Educação Infantil.....	27
2.4 Inovações do século XX.....	29
2.5 Modelo curricular <i>High – Scope</i>.....	30
2.6 Princípios de Reggio Emilia.....	31
2.7 Educação Infantil no Brasil.....	32
CAPÍTULO 3.	
LUGAR DA EDUCAÇÃO NA CULTURA JUDAICA.....	35
CAPÍTULO 4	
CONCEITO DE CULTURA E CULTURA ESCOLAR.....	43
4.1 Conceito de Cultura.....	44
4.2 Culturas híbridas.....	46
4.3 Cultura escolar.....	48
CAPÍTULO 5	
REFERENCIAL CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL E DE ISRAEL: UM ENCONTRO DE CULTURAS.....	52
5.1 Concepção do Referencial Curricular Nacional.....	54

5.2 Organização e estrutura do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.....	56
5.3 Parâmetros Curriculares para Jardim de Infância de Israel.....	58
CAPÍTULO 6	
ESCOLA JUDAICA EM SÃO PAULO: COLÉGIO I. L. PERETZ.....	67
CAPÍTULO 7	
FESTA, FESTIVIDADE OU RAG?.....	72
CAPÍTULO 8	
A FESTA DAS CABANAS NO PENTATEUCO – SUKOT.....	83
8.1 Nome da festividade.....	85
8.2 Símbolos e costumes de <i>Sukot</i>	86
8.3 <i>Sukot</i> no Pentateuco.....	89
CAPÍTULO 9.	
FESTIVIDADE NA <i>MEGUILAT ESTER – PURIM</i>	94
9.1 A festividade.....	95
9.2 Símbolos e costumes.....	95
CAPÍTULO 10	
METODOLOGIA DA PESQUISA.....	106
10.1 Recursos para coleta de dados.....	107
10.2 Encontros.....	107
10.3 Público analisado na pesquisa.....	108
10.4 Aplicação do Questionário.....	108
10.4.1 Questionários.....	109
10.5 Filmagem.....	110
10.6 Exposição aos símbolos.....	110
10.7 Tabulação dos dados.....	111
10.8 Categorias.....	112
10.9 Objeto da comparação.....	112
CAPÍTULO 11	
ANÁLISE DOS DADOS.....	122
11.1 Nome da festividade.....	123
11.1.1 Nome da festividade – <i>Sukot</i>	125
11.1.2 Nome da festividade – <i>Purim</i>	127
11.2 Símbolos.....	130
11.2.1 Símbolos de <i>Sukot</i> – Maternal.....	131

11.2.2 Símbolos de <i>Purim</i> – Maternal.....	132
11.2.3 Símbolos de <i>Sukot</i> – Infantil III.....	133
11.2.4 Símbolos de <i>Purim</i> – Infantil III.....	133
11.2.5 Símbolos de <i>Sukot</i> – Infantil IV.....	134
11.2.6 Símbolos de <i>Purim</i> – Infantil IV.....	135
11.2.7 Símbolos de <i>Sukot</i> – Infantil V.....	136
11.2.8 Símbolos de <i>Purim</i> – Infantil V.....	137
11.3 Narrativa.....	137
11.3.1 <i>Sukot</i>	137
11.3.2 <i>Purim</i>	139
11.3.3 Narrativa de <i>Purim</i> contada pelas crianças do Maternal.....	139
11.3.4 Narrativa de <i>Purim</i> contada pelas crianças do Infantil III.....	140
11.3.5 Narrativa de <i>Purim</i> contada pelas crianças do Infantil IV.....	141
11.3.6 Narrativa de <i>Purim</i> contada pelas crianças do Infantil V.....	144
11.4 Personagens da narrativa de <i>Purim</i>	148
11.5 Vivência pessoal.....	151
11.5.1 <i>Sukot</i>	152
11.5.2 <i>Purim</i>	152
11.6 Valor Social.....	153
11.7 Justificativa do nome da Festividade.....	156
11.7.1 <i>Sukot</i>	157
11.7.2 <i>Purim</i>	158
CONCLUSÃO.....	160
GLOSSÁRIO.....	164
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	168

INTRODUÇÃO

A concepção de Infância tem muitas faces, compostas pelos aspectos intelectuais, emocionais, físicos e sociais da criança, bem como pela diversidade de visões da comunidade e da cultura sobre a mesma, em momentos históricos distintos.

Há muitos conteúdos a serem apresentados quando se pensa em “Infância” e “Cultura Judaica”, conceitos que norteiam esta pesquisa, e a proposta é buscar a relação que se estabelece entre eles.

A palavra “cultura” para o título da dissertação tem como inspiração o estudo da derivação da palavra em hebraico *Tarbut*. Seu significado - “cultura” - tem a derivação em três raízes, sendo a primeira raiz as letras *resh, vet e hei* (רבה), cujo significado é cultivar, refinamento e cultura. A segunda, com as letras *resh, vet e vet* (רבב) o significado é maioria, vasto, e a terceira raiz é *resh, iud e vet* (ריב) que significa confronto¹.

O “cultivo” e refinamento do conhecimento ampliam a compreensão de mundo e evita ou pode evitar o confronto.

Com uma experiência profissional de vinte anos em Educação Infantil em escola judaica de São Paulo, o tema desta pesquisa partiu do interesse em entender como as crianças da Educação Infantil (um ano e meio a cinco anos) compreendem símbolos e costumes da cultura judaica por meio das festividades.

Estabelecemos para o início desta dissertação, no **Capítulo 1**, uma apresentação do ***Desenvolvimento do Pensamento e da Linguagem Infantil***. As práticas pedagógicas na Europa, nos Estados Unidos, na América Latina e em Israel² aprimoraram, nas últimas décadas, os estudos dos pioneiros pesquisadores na área, Jean Piaget³ e Lev Vygotsky⁴. A linha pedagógica contemporânea reúne as

¹ CHOUEKA, Y. *Rav-Milim A comprehensive Dictionary of Modern Hebrew*. Israel: Bar – Ilan University and The Rav-Milim team, 1997.

² A pesquisa se restringe ao estudo dos modelos curriculares destas localidades, não há dados nesta dissertação sobre outros países.

³ PIAGET, J. *A Representação do mundo na criança*. Rio de Janeiro: Record, 1926 (1ª ed. Presses Universitaires de France).

⁴ VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

concepções que preconizam tanto a ação do sujeito (uma das vertentes do estudo de Piaget) como a interação social (Vygotsky) no processo de aprendizagem.

No **Capítulo 2**, apresentamos um recorte sobre a concepção de ***Infância e os Modelos Curriculares da Educação Infantil*** a partir do século XIX, pois ambos foram de relevância para a Educação Infantil contemporânea.

O **Capítulo 3**, ***Lugar da Educação na Cultura Judaica*** está organizado para que se conheça a importância da educação e dos elementos judaicos em uma das mais antigas religiões.

O **Conceito de Cultura e Cultura Escolar** são os temas que contemplam o **Capítulo 4**, no qual apresentamos o conceito de cultura na escola e o diálogo entre a sociedade e a educação. Os autores Edgar Morin e Terry Eagleton foram as referências teóricas escolhidas para conhecer o conceito de cultura, e Vinão Frago e Dominique Julia para as especificidades da cultura escolar.

Os **Referenciais Curriculares do Brasil e de Israel** representam o aporte dos currículos institucionais das escolas judaicas de São Paulo. No **Capítulo 5** estabelecemos uma relação entre os dois parâmetros com suas diferenças e semelhanças.

No **Capítulo 6**, apresentamos uma escola judaica da cidade de São Paulo, inaugurada há 57 anos, e parte da sua história. Esta escola foi escolhida para realizarmos a pesquisa com crianças da Educação Infantil.

Em muitos momentos na historiografia, como o que ocorreu durante a Revolução Francesa com a emancipação social dos judeus, houve questionamentos da comunidade judaica de como conciliar a educação moderna e a tradição.

Como afirma Avineri:

*Con la Emancipación, los padres judíos comenzaron a enviar sus niños a las escuelas generales, [...] pero esta solución aparentemente razonable, honesta y liberal, no tomó en cuenta algunos problemas básicos de identidad. [...] Y qué hay con respecto a las fiestas judías, que por supuesto no eran conocidas o reconocidas por el sistema escolar?*⁵

⁵ AVINERI, S. *La Idea Sionista Notas sobre el pensamiento nacional judío*. Jerusalém: La Semana Ediciones, 1968. p.19. “Com a Emancipação, os pais judeus começaram a enviar seus filhos às escolas públicas, mas esta solução aparentemente razoável, honesta e liberal, não considerou alguns problemas básicos de identidade. [...] E as festas judaicas, que por suposto não eram conhecidas ou reconhecidas pelo sistema escolar?” (tradução nossa).

Assim, **as festividades**, elementos importantes da cultura judaica, fazem parte do currículo das escolas judaicas e são apresentadas no **Capítulo 7: Festa, Festividade ou Rag?**

As explicações dadas nos **Capítulos 8 e 9**, respectivamente: **A Festa das Cabanas no Pentateuco - Sukot e Festividade na Meguilat Ester – Purim** sobre as duas festividades, cada uma com seus costumes e símbolos foram os temas dos encontros com as crianças de um ano e meio a cinco anos, nos quais foram coletados os dados da pesquisa.

Os procedimentos metodológicos e técnicos utilizados nesta pesquisa e na organização dos dados são trazidos no **Capítulo 10**, no qual especificamos a escolha da metodologia.

A análise dos dados da pesquisa está no **Capítulo 11**, bem como os comentários e as narrativas das crianças, ambos organizados segundo os critérios dos referenciais do Brasil e de Israel, respeitando-se as diferenças das faixas etárias.

A **conclusão** do estudo apresenta a integração dos temas Cultura Judaica e Infância por meio das festividades.

A festividade judaica proporciona à criança a oportunidade de sentir-se ligada a acontecimentos passados e, ao mesmo tempo, ser participante, no presente, por meio da realização e comemoração da mesma.

“Com olhos de criança”⁶ conheceremos as festividades judaicas...

⁶ MATISSE, H. Com olhos de criança. *Le Courrier de l'UNESCO*. v.VI, n.10, out. 1953.

CAPÍTULO 1

DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO E DA LINGUAGEM INFANTIL

Consideramos que o desenvolvimento total evolui da seguinte forma: a função primordial da fala, tanto nas crianças quanto nos adultos, é a comunicação, o contato social. A fala mais primitiva das crianças é, portanto, essencialmente social.¹

O tema “Desenvolvimento Infantil” demanda um estudo que se caracteriza por muitos desdobramentos, pois vários aspectos podem ser considerados: físico ou motor, cognitivo ou pensamento, emocional e linguagem. Esses aspectos estão ligados e a sua separação é, de certa forma, para efeito didático. Para a atual pesquisa, que se orienta pelos depoimentos das crianças de um ano e seis meses a cinco anos, será relevante compreender o desenvolvimento do pensamento e da linguagem desta faixa etária.

Encontra-se em muitos autores a referência para pedagogos e psicólogos sobre desenvolvimento infantil. Entre elas, destacam-se as teorias psicogenéticas de Piaget (1952)² e Vygotsky³ (1978), fundamentos da prática educacional na Educação Infantil no Brasil.

Na primeira etapa sobre o estudo do desenvolvimento do pensamento infantil, serão utilizadas as contribuições teóricas de Jean Piaget.

A inteligência não aparece, de modo algum, num determinado momento do desenvolvimento mental, como um mecanismo inteiramente montado, e radicalmente distinto dos que o precederam. Pelo contrário, apresenta uma notável continuidade os processos adquiridos ou mesmo inatos, provenientes da associação habitual e

¹ VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p.17.

² TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon Teorias Psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

³ Durante a pesquisa, encontrou-se o nome do autor Vygotsky em OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky Aprendizado e desenvolvimento Um processo sócio- histórico*. São Paulo: Scipione, 1997 e em TALLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon Teorias Psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992; Vygotsky, no livro *La imaginación y arte en la infancia - Ensayo psicológico*. Madri: Akal Básica Bolsillo, 2007 e Vygotski (*Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1996; escritos de três formas diferentes.

*do reflexo, processos esses em que a inteligência se baseia, ao mesmo tempo que os utiliza.*⁴

Jean Piaget (1896-1980), biólogo, psicólogo e filósofo suíço, iniciou seu trabalho com uma pesquisa sobre pássaros que foi considerada o prenúncio de sua capacidade descritiva e de observação. Com o nascimento de seus filhos passou a escrever sobre o desenvolvimento infantil e em 1931 (ano do nascimento do seu filho Laurent) publica *O Nascimento da Inteligência na criança*⁵. Morou em Paris e em 1950 publicou *Introdução à Epistemologia Genética*, síntese de sua teoria. Lecionou na Universidade Sorbone, em Paris, sucedeu o filósofo Maurice Merleau-Ponty e permaneceu na Universidade até 1963. Fundou em 1956 o Centro Internacional de Epistemologia Genética em Genebra. Passou a pesquisar o desenvolvimento infantil segundo estruturas genéticas e enriqueceu a teoria que estabelece, segundo estágios sucessivos, o desenvolvimento do raciocínio.

Piaget e sua equipe de pesquisadores estabeleceram quatro estágios para o desenvolvimento do pensamento que correspondem ao crescimento físico do indivíduo, do nascimento ao início da adolescência.

1.1 Características das fases do desenvolvimento do pensamento e da linguagem infantil

Há uma ampla pesquisa do autor sobre o desenvolvimento do pensamento infantil, porém será trazida para o trabalho somente a parte que se refere aos estágios de um ano e meio a cinco anos, em virtude do público observado na pesquisa.

A organização sistemática a que recorre Piaget tem oscilações em relação à faixa etária e não se pode fazer um enquadramento, pois como afirma Richmond:

Em qualquer estágio da seqüência, estão presentes modos de pensamentos característicos de estágios anteriores e em certas

⁴ PIAGET, J. *O Nascimento da Inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982. p.31.

⁵ PIAGET, J. *O Nascimento da Inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

*ocasiões, crianças podem reverter a modos de pensamentos mais característicos de etapas anteriores.*⁶

O que se pode compreender é que não há precisão no que diz respeito à faixa etária, mas as características de cada estágio estão ligadas ao desenvolvimento físico, dado relevante para entender como pensa a criança.

Lev Semenovich Vygotsky (1896–1934) autor bielo-russo, que atualmente é referência nas áreas de Educação e Psicologia, tem como fundamentos da sua teoria, segundo Oliveira:

- *as funções psicológicas têm um suporte biológico pois são produtos da atividade cerebral;*
- *o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se num processo histórico;*
- *a relação homem /mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos.*⁷

Esses aspectos caracterizam a teoria sócio-interacionista, que valoriza as relações sociais entre os indivíduos, o contexto histórico e a mediação *por sistemas simbólicos* que, na opinião de Vygotsky, são fundamentais no desenvolvimento do pensamento.

Em seu livro *Pensamento e Linguagem*, Vygotsky apresenta uma reflexão de Tolstoi sobre apropriação da palavra e seu significado pela criança:

*Quando ela ouve ou lê uma palavra desconhecida numa frase, de resto compreensível, e a lê novamente em outra frase, começa a ter uma idéia vaga do novo conceito: mais cedo ou mais tarde ela sentirá a necessidade de usar essa palavra – e uma vez que a tenha usado, a palavra e o conceito lhe pertencem [...].*⁸

Há uma fundamental relação entre o desenvolvimento da linguagem e do pensamento infantil, que se estabelece desde os primeiros meses de vida, quando a criança inicia uma comunicação com o interlocutor por meio do choro, da expressão facial e do olhar, surgem com o passar do tempo os primeiros sons, depois as palavras e frases, que passam a ter significado. Cada som é entendido pelo outro,

⁶ RICHMOND, P. G. *Piaget Teoria e Prática*. São Paulo: IBRASA, 1981. p.26.

⁷ OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico*. São Paulo: Scipione, 1997. p.23.

⁸ VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p.72.

que lhe dá um significado. Este processo de comunicação desenvolve da mesma forma a linguagem e o pensamento.

Foram encontradas nas pesquisas sobre desenvolvimento do pensamento infantil nomenclaturas diferentes como estágios ou períodos para as diversas etapas do desenvolvimento e, para este trabalho, serão utilizados estágio e pré-operatório.

Os estágios que serão trazidos para a pesquisa seguem a divisão de Wadsworth⁹ que teve como ponto de partida a organização definida por Piaget:

- a) O *estágio sensório-motor*, que corresponde do nascimento aos 2 anos aproximadamente, em que o comportamento infantil é guiado pelo aspecto sensorial.
- b) O *estágio pré-operatório ou pré-operacional*, de 2 a 7 anos, que é marcado pelo desenvolvimento da representação e aumento do repertório lingüístico.
- c) O *estágio das operações concretas*, dos 7 aos 11 anos, em que há um desenvolvimento maior do pensamento lógico que pode ser aplicado a situações concretas.
- d) O *estágio das operações formais*, de 11 a 15 anos, caracteriza-se pela utilização do pensamento lógico para situações abstratas.

1.1.1 Estágio sensório-motor

O ser humano ao nascer requer cuidados e atenção de sua mãe que são diferentes das necessidades de outros animais. Erich Neumann¹⁰ se refere a essa fase como saída da fase *intra-uterina* para a *extra-uterina*. O bebê alimenta-se física e emocionalmente da mãe e, aos poucos, incorpora a linguagem e os modelos sociais de conduta. Esta etapa foi denominada por Portmann¹¹ de “*período uterino social*”. E é neste contexto que a criança se desenvolve física, emocional e cognitivamente.

⁹ WADSWORTH, B. J. *Inteligência e Afetividade da criança na Teoria de Piaget*. São Paulo: Pioneira, 1995.

¹⁰ NEUMANN, E. *A criança Estrutura e Dinâmica da Personalidade em Desenvolvimento desde o início de sua Formação*. São Paulo: Cultrix, 1980. p.9.

¹¹ PORTMAN *apud* NEUMANN, E. *A criança Estrutura e Dinâmica da personalidade em Desenvolvimento desde o Início de sua Formação*. São Paulo: Cultrix, 1980. p.9.

Segundo a linha teórica de Piaget o estágio equivalente do nascimento aos dois anos é chamado de **sensório-motor**.

Ao nascer, o bebê não distingue o mundo à sua volta, nem conhece a si mesmo. Os padrões de comportamento são os mesmos para todos nesta faixa etária e passam a mudar em virtude do ambiente em que vivem. A relação que estabelece com o mundo ocorre por meio dos movimentos reflexos.

O contexto aparentemente desordenado se transforma por intermédio do movimento e da repetição da ação da criança e, durante este período, surgem os *esquemas*, que são “*modelos de ação interna*”¹² dos objetos e das pessoas que a criança passa a conhecer em consequência da vivência que estabelece com os mesmos.

Richmond salienta que o pensamento infantil está “*encerrado em seu próprio registro sensório – motor, que é exclusivamente seu*”.¹³ O conhecimento no estágio sensório-motor provém da experiência corporal vivida pela criança; é a primeira etapa da construção do pensamento. O que a criança entende por um objeto é, de certa forma, um conhecimento limitado que deriva das propriedades do mesmo de acordo com a ação da criança sobre ele.

*Com efeito, durante os estágios primitivos, a criança não tendo ainda a consciência de sua subjetividade, todo o real é disposto em um plano único por confusão dos dados externos e dos internos. O real está impregnado de aderências do eu, e o pensamento é concebido sob as espécies da matéria física.*¹⁴

O ponto de partida de suas ações está nos movimentos reflexos: sugar e agarrar. Os lábios e a boca podem sentir a forma, textura e temperatura dos objetos que passam a ser conhecidos por estas sensações, bem como pelo domínio motor que por meio dos exercícios se torna mais refinado. A visão também passa a ser mais um recurso nesta etapa, e a criança começa a focalizar os objetos, a segui-los e a conhecê-los.

A expressão nesta faixa etária é caracterizada pelo choro e movimento do seu corpo. A partir de um ano de idade surgem as primeiras palavras e as pessoas são

¹² RICHMOND, P. G. *Piaget Teoria e Prática*. São Paulo: IBRASA, 1981. p.32.

¹³ RICHMOND, P. G. *Piaget Teoria e Prática*. São Paulo: IBRASA, 1981. p.33.

¹⁴ PIAGET, J. *A representação do mundo na criança* Rio de Janeiro: Record, 1926. (1ª ed. Presses Universitaires de France) p.137.

fonte de um novo repertório. As músicas e as histórias despertam um grande fascínio, pois ao perceber que consegue cantar e falar, a criança passa a estabelecer um novo contato com as pessoas. O desenvolvimento cada vez maior da linguagem está ligado ao exercício do diálogo. O pensamento e a linguagem se desenvolvem cada vez mais em função da ação da criança, de sua relação com o mundo externo e com o papel materno. A repetição de suas ações e a constância do vínculo com as pessoas dão à criança segurança para as novas descobertas.

Os conceitos de *assimilação* e *acomodação* são pontos importantes para compreender o desenvolvimento do pensamento infantil. Derivados da pesquisa de Piaget e encontrados também em outros autores, como por exemplo, Sara Pain¹⁵, que re-interpreta tais nomeações expandindo-as para a aprendizagem escolar. Assimilação é a repetição das mesmas ações por algum tempo, e a acomodação é a ação nova para uma nova situação. Muitas vezes, não é possível repetir *esquemas* antigos, e são necessárias rápidas acomodações para que a aprendizagem ocorra.

Ao final do estágio sensório-motor as crianças são capazes de imitar situações cotidianas. E a transição para o *estágio pré-operatório* ocorre quando a criança passa à fase da representação da imagem mental.

A criança por volta de um ano e meio aumenta a capacidade de representar, o que alavanca o desenvolvimento do seu pensamento, especialmente à medida que desenvolve a linguagem oral. Para Piaget: *“A palavra começa então a funcionar como sinal, vale dizer, não é mais meramente parte da ação, mas a evoca.”*¹⁶

Quando a criança representa, na brincadeira ou por palavras, uma situação já vivenciada no passado, ela retrata uma *“imitação retardada”*,¹⁷ como nomeia Piaget. Essas imitações produzem imagens mentais que representam o conceito simbólico. Ainda segundo Piaget, palavras são símbolos¹⁸ que passam, a partir dos 2 anos aproximadamente, a representar objetos, pessoas e eventos. O que marca o final do estágio sensório-motor é o desenvolvimento da linguagem oral.

A linguagem oral aos 2 anos, para Piaget, é uma fala socializada, e para Vigotski¹⁹ (1993) ela é considerada comunicativa, pois a expressão anterior por meio

¹⁵ PAIN, S. *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

¹⁶ RICHMOND, P. G. *Piaget Teoria e Prática*. São Paulo: IBRASA, 1981. p.38.

¹⁷ RICHMOND, P. G. *Piaget Teoria e Prática*. São Paulo: IBRASA, 1981. p.36.

¹⁸ RICHMOND, P. G. *Piaget Teoria e Prática*. São Paulo: IBRASA, 1981. p.37.

¹⁹ VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p.17.

dos sons e gestos também é social: “*De início, a palavra é um substituto convencional do gesto; aparece muito antes da crucial ‘descoberta da linguagem’ por parte da criança, e antes que ela seja capaz de operações lógicas.*”²⁰

Em um primeiro momento, a criança repete o que ouve assim como o faz com o gesto; o papel do mediador é fundamental durante este período. Os estímulos externos, os objetos e os interlocutores tornam a linguagem oral funcional e a criança passa a utilizá-la em outras situações, conseqüentemente ela a internaliza, apropria-se da mesma. A ampliação do seu repertório se dá pelo diálogo, ao ouvir músicas e histórias.

A palavra torna-se um instrumento importante na internalização do discurso. Na idade de um ano a dois anos, muitas vezes vemos as crianças falando sozinha, ela repete uma ação social, mas ainda não compreende a função comunicativa da linguagem.

Para Vygotsky, “*numa certa idade, a fala social da criança divide-se muito nitidamente em fala egocêntrica e fala comunicativa*”, e completa:

*Preferimos utilizar o termo comunicativa para o tipo de fala que Piaget chama de socializada, como se tivesse sido outra coisa antes de se tornar social. Do nosso ponto de vista, as duas formas, a comunicativa e a egocêntrica, são iguais, embora suas funções sejam diferentes.*²¹

A apropriação da palavra pela criança, que passa a estabelecer uma relação nova na brincadeira ou na compreensão do mundo que a cerca, torna-se ainda mais elaborada na interação social que possibilita, aos dois anos aproximadamente, a entrada na fase chamada de *função simbólica*; ou seja, a capacidade de representar realidades ausentes e de se expressar de forma mais organizada, por meio do diálogo.

A palavra é o símbolo mais comum, e por meio dela as crianças se comunicam e percebem que algo pode ser dito e será entendido pelo outro. É um recurso essencialmente social. A entrada no mundo simbólico pela linguagem oral, não as afasta da expressão corporal.

²⁰ VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p.27.

²¹ VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p.17.

Para Bakhtin (1997) os diálogos são geralmente permeados por gestos que ele chamou de “*atos da fala*”, que são as formas mais espontâneas da expressão corporal, tomando como parâmetro a abrangência dos dois aspectos: o conteúdo interno, e o que se apresenta ao outro, a “*objetivação exterior*”.²²

O momento de ouvir histórias é por si só um gesto de afetividade que representa estar inteiro para o outro, na relação com o outro. Leitor e ouvinte embarcam em um contexto imaginário único, pois a “*palavra é o território comum do locutor e interlocutor*”.²³ Neste *território*, entram em contato com outras culturas, universo de costumes e valores, e desta forma podem compreender seu próprio grupo social e a si mesmos.

Segundo Oliveira:

*O sujeito humano é constituído por aquilo que é herdado fisicamente e pela experiência individual, mas sua vida, seu trabalho, seu comportamento também se baseiam claramente na experiência histórica e social, isto é, aquilo que não foi vivenciado pessoalmente pelo sujeito, mas está na experiência dos outros e nas conquistas acumuladas pelas gerações que o precedem.*²⁴

A experiência “*histórica e social*” a qual a autora se refere pode ser vista nos rituais e nos cultos, que são vivências que transcendem a ação do sujeito no presente, mas resgata a ação de um grupo no passado e provavelmente no futuro.

As questões normativas da formação do ser humano também são muito importantes no desenvolvimento integral infantil. A família, a escola e a comunidade a que a criança pertence são a sua referência.

A narrativa propicia uma experiência afetiva, a entrada no imaginário pela linguagem verbal e gestual. A entonação da voz dá o tom da narrativa e convida o ouvinte a entrar no ambiente fantasioso.

*“A entonação situa-se exatamente na fronteira entre o verbal e o não verbal, o dito e o não-dito. [...] É pela entonação que o locutor entra em contato direto com seus ouvintes: a entonação é social por excelência”.*²⁵

²² BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997. p.42 e 111.

²³ BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). *Marxismo e Filosofia da Linguagem* São Paulo: Hucitec, 1997. p.113.

²⁴ OLIVEIRA, M. K. História, consciência e educação. In: *Coleção Memória da Pedagogia*, n.2, Lev Semiovitch Vygotsky uma educação dialética. São Paulo, 2005. p.10.

²⁵ MACHADO, I. A. Texto & Gêneros: Fronteiras. In: DIETZSCH, M. J. M. (Org.). *Espaços da Linguagem na Educação*. São Paulo: Humanitas/FFLCH, 1999. p.60.

O aparecimento da *função simbólica* no final do estágio sensório-motor permite que a criança passe da ação externa para as imitações internas que surgem antes da ação, o que significa que algumas atitudes vêm após o pensamento. As representações sensório-motoras aparecem em outros contextos não apenas onde foram adquiridas.

Neste estágio, os objetos têm outro significado para a criança, sons e formas diferentes das originais e passam a ser recursos para a expressão da brincadeira.

Para Benjamin, as crianças utilizam objetos, muitas vezes descartados pelo adulto, e *“fazem a história a partir do lixo da história”*. Ao observar a brincadeira infantil constata-se que é possível transformar todo e qualquer objeto em brinquedo.

Há brinquedos muito antigos, como bola, roda, roda de penas, papagaio, que provavelmente derivam de objetos de culto e que, dessacralizados, dão margem para a criança desenvolver a sua fantasia. E há outros brinquedos, simplesmente impostos pelos adultos enquanto expressão de uma nostalgia sentimental e de falta de diálogo. Em todos os casos, a resposta da criança se dá através do brincar, através do uso do brinquedo, que pode enveredar para uma correção ou mudança de função.²⁶

Com a *função simbólica*, há um aumento significativo da expressão oral, porém ela está ainda presa às ações. Embora a criança consiga fazer representações, ela é incapaz de formar conceitos, que passa a desenvolver no estágio do *pensamento pré-operacional*.

O desenho nesta fase baseia-se na exploração do material gráfico que resulta na garatuja, num primeiro momento, desordenada, e, em seguida, circular. O movimento circular, que aparece de modo constante no papel enquanto desenha, assemelha-se à exploração corporal repetida muitas vezes, como se ao definir seus limites corporais no espaço físico, delimitasse seu traço no papel.

Para Moreira, desenhar passa a ser um jogo que é, assim como a brincadeira, repetido muitas vezes: *“A criança pequena desenha pelo prazer do gesto, pelo prazer de produzir uma marca. É um jogo de exercício que a criança repete muitas vezes para certificar-se do seu domínio sobre aquele movimento”*.²⁷

²⁶ BENJAMIN, W. *Reflexões: A Criança O Brinquedo A Educação*. São Paulo: Summus, 1984. p.14.

²⁷ MOREIRA, A. A. A. *O espaço de desenho: a educação do educador*. São Paulo: Loyola, 1993. p.28.

Para a autora, o *desenho-exercício* está diretamente ligado à fase do desenvolvimento do pensamento infantil que a criança se encontra. O movimento da garatuja longitudinal vai, ao longo do tempo, se arredondando, torna-se circular e conforme muda o traço no papel, a criança muda também a sua comunicação com o desenho. Ao entrar na função simbólica passa a falar sobre o seu desenho, dá nome à sua representação.

No estágio sensório-motor o movimento orienta o desenho, mas quando se inicia a função simbólica, a criança percebe que deixa marca no papel e mantém um diálogo com o desenho, muitas vezes solitário. Mais tarde ao desenvolver a linguagem oral, a criança dialoga com outras pessoas sobre seu desenho e conta histórias.

*A ficção se assemelha a um brinquedo. [...] A ficção responde a uma necessidade muito profunda da criança: não se contenta com sua própria vida. A ficção não deveria abrir todas as espécies de portas, permitir à criança imaginar outras possibilidades de ser para que possa, finalmente, escolher?*²⁸

1.1.2 Estágio do pensamento pré-operacional

Segundo Richmond²⁹, algumas características do estágio sensório-motor permanecem no estágio pré-operatório e outras se intensificam e se modificam. Selecionamos as que serão utilizadas para a pesquisa: **egocentrismo, justaposição, sincretismo e a função simbólica.**

Egocentrismo: A criança explica os fatos de forma subjetiva, acredita que seu pensamento pode modificar os acontecimentos, assim como suas ações se modificam. Ela atribui vida e sentimento aos objetos em relação direta com ela mesma, como por exemplo: “A lua anda porque eu ando”.

Justaposição: A criança explica a causa e o efeito por meio de detalhes de uma experiência, reunindo partes sem relacioná-las, faz julgamentos parciais sem conseguir perceber o todo. Por exemplo: “Chove porque tem água, tem água porque

²⁸ HELD, J. *Imaginário no poder, as crianças e a literatura fantástica*. São Paulo: Summus, 1980. p.17.

²⁹ RICHMOND, P. G. *Piaget Teoria e Prática*. São Paulo: IBRASA, 1981.

somos vivos, porque fica maior”. Esse aspecto é visível em seu desenho, as formas se sobrepõem, bem como as histórias narradas.

Sincretismo: Ocorre quando a criança relaciona objetos ou acontecimentos sem uma seqüência ordenada, e descreve uma razão para todo acontecimento. Não relaciona as partes, uma parte passa a ser o todo. Por exemplo: “O carro anda porque tem rodas” (não consegue ver que tem motor, engrenagens, marchas e etc.).

Função simbólica: Nas brincadeiras infantis pode-se notar um jogo de natureza imitativa, jogo simbólico ou faz de conta que não precisa de interlocutor para existir. É uma necessidade interna da criança de compreender e elaborar situações cotidianas e de brincar.

Essas características estão relacionadas e as diferenças são sutis. É possível notar que a criança nesta fase ainda está presa a uma forma subjetiva de pensar e necessita do concreto para dar explicações e entender as situações do dia-a-dia. Esta forma rica em detalhes aparece com clareza no desenho, pois as formas são justapostas, sincréticas e as explicações são egocêntricas, e tudo é possível entrando no pensamento intuitivo, imaginário.

Pensamento intuitivo (4 anos a 8 anos). Neste estágio a criança começa a apresentar razões para suas crenças e ações, inicia a formação de conceitos. Ela ainda é capaz de fazer modificações mentais e precisa construí-las na ação. Seu pensamento *preconceitual* se torna mais articulado e começa a intuir a estrutura operacional e supera o preconceito. Há um grande avanço no desenvolvimento da linguagem e com isso a palavra se torna um instrumento para as explicações de modo que “[...] a criança mergulha em um mar de palavras que definem e relacionam seus comportamentos sociais e suas atividades físicas.”³⁰

A escola e outras atividades sociais fazem com que ela comece a perceber que existem pontos de vista diferentes do seu. É o início da descentração. Ela faz relações, embora não resgate todas as possibilidades. Sua descentração é imaginária, tem sentido, mas não tem lógica, ainda é muito subjetiva.

A conservação ainda está presa aos traços perceptivos e a reversibilidade ainda é muito pequena. Ela consegue lidar com os opostos extremos, não enxergando as várias nuances entre eles.

³⁰ RICHMOND, P. G. *Piaget Teoria e Prática*. São Paulo: IBRASA, 1981. p.55.

Existe um declínio das propriedades do pensamento preconceitual como *sincretismo* e *justaposição* no final deste estágio, pois aparece uma maior flexibilidade das representações mentais - é o indício de que operações mentais estão mais fortes. Nesta fase, podemos perceber uma preocupação em representar o real por meio da brincadeira e da expressão plástica.

O desenvolvimento do pensamento e da linguagem infantil são temas que a partir dos séculos XIX e XX surgem em estudos de pesquisadores na Europa e, posteriormente, nos Estados Unidos, na América Latina e em Israel. Houve mudança da concepção de infância na sociedade da época, o que impulsionou as pesquisas.

As características do pensamento e as especificidades da linguagem oral infantil são fundamentais para a compreensão dos depoimentos das crianças sobre as festividades, que serão apresentados na pesquisa.

CAPÍTULO 2

INFÂNCIA E MODELOS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Durante os últimos anos, nas linhas pedagógicas da Educação Infantil observou-se um grande movimento, que reflete o estudo de pesquisadores, em função da concepção de infância e de escola do século XIX.

2.1 Infância

No livro *História Social da Criança e da Família* de Philippe Áries¹, encontramos uma explanação sobre o sentido da palavra infância ao longo dos últimos séculos. Segundo o autor, na Idade Média, “a idade do homem era uma categoria científica”. A idade correspondia a mais uma informação ligada ao aspecto físico da pessoa e não a uma identidade familiar.

No final da Idade Média, a palavra *enfant* (criança) designava tanto criança como rapaz. Esta confusão lingüística nota-se também na representação da criança nas obras de arte. O conceito de criança foi se tornando popular por meio da pintura.

A figura infantil estava associada ao seu aspecto angelical e, muitas vezes, era representada nua. Durante os séculos XIV e XV, a arte tinha um cunho especialmente religioso e a figura infantil tinha como ênfase a pintura do menino Jesus como bebê, as pinturas de anjos como crianças (com traços arredondados).

Já no século XVII, as famílias de classes sociais mais altas passaram a ter interesse em retratar em pinturas seus filhos desde bebês, papel tomado pela fotografia no século XIX. Foi também no século XVII que as pinturas de crianças

¹ ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

sozinhas ou como centro da família tornaram-se numerosas; nota-se essa característica nos quadros de Rubens.

Ao se acompanhar o percurso da história da arte, observa-se o significado de infância para a sociedade, em especial no ambiente educacional. No início, a criança era “anjo” ou “espírito” e quando passa a ser parte integrante das famílias mais abastadas, encontra-se também um espaço para a sua educação.

2.2 Significado de infância e ambiente educacional

“Os colégios do século XIII eram asilos para crianças pobres e foram fundados por doadores.”²

Não se pode considerar a palavra “colégio” como um sinônimo da que é utilizada hoje, já que nessas instituições não se ensinava. Elas somente se tornaram educacionais no século XV.³

Entre os séculos XV e XVII o ensino da arte passou a fazer parte dos trabalhos realizados nos “colégios”, e surgem os administradores e os professores, que tornaram este um ambiente disciplinar com distinção das faixas etárias para o ensino.

Os programas educacionais para a infância, que se desenvolveram nos séculos XVIII e XIX, são fundamentais quando se pensa em currículo da Educação Infantil, pois denotam a organização futura de currículo escolar e foram concebidos antes do estudo científico sobre o desenvolvimento cognitivo humano de Piaget e Vygotsky.

² ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981. p.110.

³ ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981. p.110.

2.3 Histórico das Instituições de Educação Infantil

Quanto à Educação Infantil, o estudo de Julia Oliveira Formosinho, organizadora do livro *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* cita como provável primeira instituição dirigida à infância a “escola do tricô” fundada em 1767, por Jean Frederick Oberlin, em Alsácia, França. O nome se refere à característica da escola, onde as crianças de dois anos se sentavam ao redor da professora que tricotava. As atividades eram pautadas em jogos, trabalhos manuais e apresentação de imagens para o estudo de história e da natureza. O alargamento das idéias de Oberlin se deu exclusivamente em mais cinco aldeias francesas, todavia com a sua morte não se ampliou mais.⁴

Com o advento da Revolução Francesa e o surgimento da burguesia muitas concepções de educação foram desenvolvidas. Destaca-se Jean Jacques Rousseau (1712- 1772) que não foi um educador, mas sua influência na área foi relevante. As concepções de Rousseau foram publicadas no livro *Emílio* de 1762. O personagem Emílio passa por várias fases desde o nascimento até os vinte e cinco anos. O autor considerou que, nas duas primeiras fases da infância, destacam-se dois aspectos fundamentais: o desenvolvimento das potencialidades naturais da criança e o afastamento dos males da sociedade. Rousseau acreditava que esses aspectos tornariam as crianças, quando crescessem, *bons* adultos. A primeira etapa está focada no desenvolvimento dos sentidos e no contato com a natureza.⁵

O termo Jardim de Infância surge na Alemanha com Friedrich Froebel em 1873. A idéia mais conhecida do autor é que as crianças eram consideradas como flores de um jardim e o professor seria o jardineiro. Froebel foi o primeiro a valorizar o brincar e a atividade lúdica, na aprendizagem. Os brinquedos eram chamados de *gifts* (presentes) e compunham dez conjuntos de materiais como bolas de lã e de madeira, e cubos de madeira que eram utilizados segundo orientação do professor. Outra característica de seu trabalho eram *occupations* (atividades). A proposta incluía o estudo da língua e da aritmética e se realizava por intermédio de três tipos de operações: a ação, o jogo e o trabalho. Durante o horário da manhã as crianças

⁴ FORMOSINHO, J. O. (org.); SPODEK, B.; BROWN, P. C.; LINO, D.; NIZA, S. *Modelos Curriculares para a Educação de infância*. Portugal: Porto, 1998. p.16.

⁵ ARBOUSSE-BASIDE, P.; MACHADOIN, L.G. In: *Os Pensadores: Rousseau*. São Paulo: Abril, 1978. Introdução. pp.XVII-XVIII.

ficavam no jardim de infância e à tarde as mães aplicavam o trabalho em casa e seguiam a orientação da instituição.

Na opinião de Froebel, para a criança se conhecer, em primeiro lugar ela deveria ter contato com as partes de seu próprio corpo, para depois chegar aos movimentos. A utilização de histórias, mitos, lendas, contos de fadas e fábulas, assim como o contato com a natureza eram fundamentais para a criança ter autoconhecimento.

*“O ‘jardim-de-infância’ de Froebel tornou-se muito popular na Alemanha e estendeu-se rapidamente a outros países europeus e aos Estados Unidos”.*⁶

Esse foi um período de muitas mudanças na Europa e nos Estados Unidos, no que diz respeito à Educação Infantil e à concepção de infância. As escolas se afastaram da influência da Igreja, e houve uma real renovação na área educacional.

A escola de Montessori teve participação nesse processo. Maria Montessori (1870–1962) era médica psiquiatra italiana e começou a trabalhar com crianças deficientes mentais. Posteriormente em 1907, fundou a *“Casa dei Bambini”*, em um bairro operário de Roma, onde seus conhecimentos sobre desenvolvimento infantil, o crescimento físico, emocional e o convívio social da criança se ampliaram. Assim como Froebel, ela acreditava que os cinco sentidos da criança precisavam ser treinados, todavia seus materiais e atividades para tal treino não necessitavam da orientação do professor, e assim dizia: *“The greatest sign of success for a teacher is to be able to say, ‘The children are now working as if I did not exist’.*”⁷

À medida que as crianças avançavam em seus estágios de desenvolvimento, o professor preparava o ambiente de forma que a criança tivesse novos desafios. A observação do professor era fundamental nesse trabalho. Foi com Montessori que inovações nos móveis e utensílios foram instituídas, como o uso de mesas e cadeiras menores.

Ainda no início do século XX outra instituição teve um papel importante na Educação Infantil, foi a *Nursery School*, fundada por Margaret MacMillan em parceria

⁶ FORMOSINHO, J. O. (org.); SPODEK, B.; BROWN, P. .C.; LINO, D.; NIZA, S. *Modelos Curriculares para a Educação de infância*. Portugal: Porto, 1998. p.19.

⁷ MONTESSORI, M. *apud* MOONEY, C. G. *Theories of Childhood: An Introduction to Dewey, Montessori, Erikson, Piaget, and Vygotsky*. USA: St Paul; Redleaf Press Books, 2000. p.21.

“O maior sinal de sucesso de um professor acontece quando ele pode dizer, ‘as crianças agora estão trabalhando como se eu não existisse.’ (tradução nossa).

com sua irmã Rachel, em Londres em 1911. Margaret McMillan proporcionou às crianças menos privilegiadas um espaço que satisfazia as suas necessidades no âmbito alimentar, na saúde e higiene, bem como um programa educacional: era uma “*espécie de quarto de brinquedos privado ampliado*”⁸.

A aprendizagem sensorial era importante na opinião de McMillan que considerava as experiências do dia-a-dia uma fonte para a aprendizagem sensorial. Desta forma, utilizava menos material para treinamento, valorizava a criatividade, o desenvolvimento da imaginação, a exploração do ambiente externo. O programa também incluía aos mais velhos (cinco anos) o ensino da língua e aritmética.⁹

As instituições educacionais “Escola de tricô” de Oberlin, “Jardim-de-infância” de Froebel, “*Casa dei Bambini*” de Montessori e “*Nursery School*” de MacMilan tornaram o currículo de Educação Infantil atual possível, pois valorizaram a primeira infância e desenvolveram materiais, atividades, móveis e ambientes de acordo com a faixa etária das crianças e a sociedade da época.

Segundo Formosinho somente o modelo curricular de Montessori persistiu com menos alterações.

2.4 Inovações do século XX

O início do século XX é marcado pelo estudo sobre a criança e a educação nos EUA com a influência do filósofo John Dewey (1859 - 1952), do psicólogo Stanley Hall e na França com Celestin Freinet (1896-1966).

*A psicologia do desenvolvimento da criança tem sido a área disciplinar com maior influência nos currículos para a primeira infância no século XX. A formulação de novas teorias sobre o desenvolvimento da criança influenciou a forma como os educadores para a primeira infância concebiam programas de ponto de vista desenvolvimental.*¹⁰

⁸ MACMILAN, M. *apud* FORMOSINHO, J. O. (org.); SPODEK, B.; BROWN, P.C.; LINO, D.; NIZA, S. *Modelos Curriculares para a Educação de infância*. Portugal: Porto, 1998. p.20.

⁹ FORMOSINHO, J. O. (org.); SPODEK, B.; BROWN, P. C.; LINO, D.; NIZA, S. *Modelos Curriculares para a Educação de infância*. Portugal: Porto, 1998. p.21.

¹⁰ FORMOSINHO, J. O. (org.); SPODEK, B.; BROWN, P. C.; LINO, D.; NIZA, S. *Modelos Curriculares para a Educação de infância*. Portugal: Porto, 1998. p.24.

Para Dewey o indivíduo é considerado parte da sua sociedade e como tal se desenvolve e aprende. O ensino não poderia ser rígido, já que o conhecimento não é algo fechado. No laboratório-escola na Universidade de Chicago, que dirigiu junto à sua esposa Alice, as crianças aprendiam conceitos de Física e Biologia ao participarem do preparo das refeições, que eram feitas na própria classe.

Segundo Formosinho: *“Estes educadores operaram uma mudança nos objectivos e práticas da educação do Jardim da Infância nos EUA.”*¹¹ Atualmente, neste país pode-se encontrar materiais que ainda seguem os modelos do começo do século XX.

*“The fundamental issue is not of new versus old education nor of progressive against traditional education but a question of what, if anything whatever, must be worthy of the name of Education.”*¹²

O modelo curricular atual (década de 80 e 90) sofreu grande influência decorrente da sistematização do trabalho para as diversas faixas etárias, do uso de recursos e da prática de atividades idealizados por Montessori, MacMilan e Froebel, no final do século XIX e início do século XX.

2.5 Modelo curricular *High – Scope*

*O currículo High-Scope situa-se no quadro de uma perspectiva desenvolvimentista para a educação de infância. Foi iniciado na década de 1960 por David Weikart, presidente da Fundação de Investigação Educacional High-Scope, com sede em Ypsilanti, Michigan. David Weikart tinha trabalhado como psicólogo no distrito escolar de Ypsilanti, nos finais da década de 50, no atendimento de crianças com necessidades educativas especiais.*¹³

¹¹ FORMOSINHO, J. O. (org.); SPODEK, B.; BROWN, P. C.; LINO, D.; NIZA, S. *Modelos Curriculares para a Educação de infância*. Portugal: Porto, 1998. p.24.

¹² DEWEY, J. *apud*: MOONEY, C. G. *Theories of Childhood: An Introduction to Dewey, Montessori, Erikson, Piaget, and Vygotsky*. USA - St Paul: Redleaf Press Books, 2000. p.1.

“A questão fundamental não é a nova versus a velha educação, nem a educação progressista contra a tradicional, mas a questão do que, se é que existe, que deve valer a pena ser chamado de educação.” (tradução nossa).

¹³ FORMOSINHO, J. O. (org.); SPODEK, B.; BROWN, P. C.; LINO, D.; NIZA, S. *Modelos Curriculares para a Educação de infância*. Portugal: Porto, 1998. p.56.

Um dos princípios do currículo *High Scope* é proporcionar à criança um espaço de interação para construir conhecimento. O professor propõe reflexão diária com as crianças para desenvolver o pensamento.

É relevante compreender os componentes que estruturam o currículo: organização do ambiente, a rotina diária, o papel do professor, a observação Perfil de Implementação do Programa (PIP).

A rotina diária intercala atividades individuais e em grupo com o objetivo de permitir a cooperação. Os ambientes são distintos conforme a *área* como: biblioteca, artes, construção, casa (há uma simulação do mundo adulto e a criança pode vivenciar personagens domésticos).

As atividades não são pré-determinadas pelos adultos e nem pelas crianças. Por meio do exercício do diálogo são estabelecidos as atividades e o tempo de vivência.

2.6 Princípios de Reggio Emilia

As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesma através de todas as 'linguagens' naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música.¹⁴

O fundador da proposta educacional de Reggio Emilia, na Itália, foi Loris Malaguzzi. Atualmente, o projeto abrange a cidade do norte da Itália, com mais de 2000 anos de história, e não uma escola, a educação é comunitária. Há uma grande presença dos pais nas atividades e nas decisões da escola.

A base da proposta educativa de Reggio Emilia, - que sofreu influência de Piaget e Vygotsky -, está pautada na possibilidade de ouvir as crianças, entender as suas necessidades e apoiar suas idéias, desta forma, podem e são estimuladas a

¹⁴ EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: ARTMED, 1999. p.21.

utilizar diversas linguagens gráficas para registrarem suas observações, recordações e seus sentimentos.

O uso do ateliê de artes é intenso, e este ambiente ocupa uma posição de destaque nas instituições educacionais como explicita Gandini *et al.*: “*The atelier is a workshop for children’s ideas that manifest through the use of many materials.*”¹⁵ É rico em materiais e sua organização permite que as crianças explorem todos os recursos e possam, cada vez mais naturalmente, desenvolver as múltiplas linguagens.

As crianças são estimuladas a questionarem e a perseguirem seus objetivos, e os adultos valorizam os processos cognitivos de cada um. A equipe de professores estuda como deve direcionar o trabalho para permitir que todos avancem. Isso promove um elevado desenvolvimento das habilidades ligadas à expressão. O ensino em Reggio Emilia é um ensino público com enfoque na cooperação tanto da equipe pedagógica quanto entre as crianças.

2.7 Educação Infantil no Brasil

*A segunda metade do século XIX e início do século XX foram marcados pela crença no progresso e na ciência, mobilizando as nações a se adaptarem aos instrumentos e processos produtivos.*¹⁶

Com todas as inovações tecnológicas dos últimos séculos houve mudanças também da sociedade brasileira. As mães foram mais estimuladas à amamentação, diminuindo o trabalho das amas de leite, e a criança passou a ser vista com maior atenção. A área de saúde se viu diante do alto índice de mortalidade infantil provocada, na maioria das vezes, pela falta de informação sobre os cuidados de higiene. Esta preocupação levou à criação de instituições de ensino infantil ligadas às necessidades sociais e da saúde.

¹⁵ GANDINI, L.; HILL, L.; CADWELL L.; SCHWALL, C. *In the Spirit of the Studio Learning from the atelier of Reggio Emilia* Columbia: Teachers College, Columbia University, 2005. p.17.

“*O atelier é uma oficina para as idéias das crianças que se manifestam através do uso de vários materiais.*” (tradução nossa).

¹⁶ KUHLMANN, M. *Infância e Educação Infantil uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 2007. p.26.

Após a segunda metade do século XIX com a influência da Revolução Francesa e do Iluminismo, bem como com o desenvolvimento científico e tecnológico consolidaram-se as tendências de valorização da infância, compondo um amplo sistema escolar com ensino primário, jardim de infância, internatos e creches para os funcionários das indústrias.

*Essas instituições, inicialmente com uma postura paternalista mais bondosa, assumem uma dimensão cada vez mais autoritária diante da população pobre e trabalhadora: os homens de ciência seriam os detentores da verdade, capazes de efetuar a distribuição social sob controle, na perspectiva da melhoria da raça e do cultivo do nacionalismo.*¹⁷

As instituições de educação infantil que foram criadas na metade do século XIX tinham como objetivo o atendimento apenas aos pobres, principalmente as creches, que eram vinculadas ao serviço social e não ao departamento de educação. Essa característica das creches, que abrigavam filhos das mães solteiras e das viúvas, permaneceu até início do século XX. Em 1932, a regulamentação do trabalho feminino e a determinação da abertura de creches nas indústrias onde trabalhassem pelo menos 30 mulheres (maiores de 16 anos) reforçaram o vínculo com o assistencialismo e não com a educação na rede pública.

Houve uma marcante influência norte americana e européia (França, Alemanha e Itália) na implantação do primeiro Jardim de Infância particular no Brasil, e afirma Kuhlmann: “[...] setor privado da educação escolar constitui-se, no Rio de Janeiro, com o primeiro Jardim de Infância do país, no Colégio Menezes Vieira, fundado em 1875, e em São Paulo, na Escola Americana, em 1877”.¹⁸

Em São Paulo, o marco importante para a elaboração de uma rotina dos alunos foi a Revista do Jardim de Infância com artigos escritos pelas professoras da Escola Caetano de Campos, inaugurada em 1896, e que tinha em seu Jardim de Infância três grupos de quatro, cinco e seis anos. Havia uma grande preocupação com o planejamento das atividades que incluíam: conversação, atividade física, trabalhos manuais, música e jogos.¹⁹ As crianças permaneciam na escola por quatro horas.

¹⁷ KUHLMANN, M. *Infância e Educação Infantil uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 2007. p.165.

¹⁸ KUHLMANN, M. *Infância e Educação Infantil uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 2007. p.112.

¹⁹ KUHLMANN M. *Infância e Educação Infantil uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 2007. p.120.

Na década de 60 e principalmente no final da década de 70, a educação das crianças de zero a seis anos adquiriu um novo estatuto no campo das políticas e das teorias educacionais. A partir da Constituição Federal Brasileira de 1988 passou a ser dever do Estado a garantia do atendimento em creche e a Educação Infantil para a criança de zero a seis anos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (título V, capítulo II, seção II, art.29 1996) estabelece a Educação Infantil (abandona-se a nomenclatura Jardim de Infância) como primeira etapa da Educação Básica. As Instituições de Educação Infantil passam a ser responsáveis pelo desenvolvimento integral da criança, e estão divididos pelo atendimento em creche para crianças de zero a três anos e em Educação Infantil para crianças de quatro a seis anos.

As mudanças dos últimos anos na legislação culminaram por demonstrar que a criança tem direito à educação, assegurado por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990.

Como amplamente exposto neste capítulo, a concepção de infância e as linhas pedagógicas da Educação Infantil se modificaram ao longo dos últimos séculos. Atualmente, a criança tem direito à Educação, pode apresentar suas idéias, buscar estratégias para resolver as mais variadas situações de seu cotidiano, reivindicar seu espaço. O contato com a natureza, a utilização inesgotável dos diversos materiais e recursos, é sinal de que a criança é um sujeito pensante e autônomo. Os modelos curriculares apresentam a possibilidade de estudar em grupo como uma forma rica de interação social. Muitas destas características se assemelham ao significado de educação na cultura judaica que será apresentado no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

LUGAR DA EDUCAÇÃO NA CULTURA JUDAICA

A cultura judaica, por meio de seus costumes, cerimônias, símbolos e, sobretudo, pelo estudo das narrativas da *Torá* (Bíblia), colabora para a formação *integral do indivíduo*¹ (espiritual, intelectual e social). O judaísmo é uma religião, que se caracteriza pela sua transmissão ao longo de anos.

*Trata-se de uma cadeia sem interrupções, desde a Revelação no monte Sinai até os nossos dias, sendo que em nenhuma época o estudo da Torá foi abandonado; cada um dos períodos teve grandes mestres e nos legou monumentos de sua atividade espiritual.*²

Os estudos judaicos estão diretamente ligados aos princípios religiosos e se ampliam para uma educação integral do indivíduo com valores éticos claros, que acabam por formar um cidadão judeu para a sociedade.

No judaísmo, todas as ações do homem são temas de discussões entre os estudiosos da religião. Alguns princípios podem ser destacados como alicerces da religião judaica, tais como: a soberania de Deus; o caráter sagrado do homem como imagem de Deus e responsável por suas ações, e, o estudo da *Torá*.

O estudo do texto bíblico corresponde a um dos 613 preceitos (*mitsvot*) da religião judaica, e é passado de geração para geração.

*“E estarão estas palavras que Eu te ordeno hoje, no teu coração, e inculcarás a teus filhos e delas falarás.”*³

Esta transmissão dos ensinamentos, segundo a Bíblia, começou com o recebimento dos Dez Mandamentos por Moisés no Monte Sinai, persiste até os dias

¹ *Formação Integral do indivíduo* uma comparação à expressão utilizada nas Leis de Diretrizes e Bases que formaliza a responsabilidade do Estado pelo *desenvolvimento integral da criança*. No Brasil, a educação às crianças de zero a seis anos é considerada a primeira etapa da educação básica (título V, capítulo II, seção II, art.29). O texto reforça a importância do *desenvolvimento integral da criança* e a parceria da instituição com a família.

² SZPICZKOWSKI, A. *Educação e Talmud uma releitura da Ética dos Pais*. São Paulo: Humanitas, 2002. p.41.

³ *A Bíblia*. Deuteronomio VI, 6-7. São Paulo: Loyola, 1995.

de hoje e dá o caráter de continuidade. Os leitores e estudiosos da *Torá* seguem atualizando o conteúdo dos textos bíblicos com sua leitura.

Os aspectos significativos como a formação de discípulos e o estudo da *Torá* - instrumentos valiosos para a preservação do judaísmo - se assemelham aos da área de Educação.

Na Idade Média e nos tempos do gueto, existia a educação judaica universal e geralmente livre, sendo raro encontrar analfabetos na comunidade medieval. Com relação à educação primária, nas pequenas comunidades locais, esta ficava, geralmente, aos cuidados do pai ou professor primário profissional que podia ser, ao mesmo tempo, um dos funcionários comunais, um escriba ou copista. Nas comunidades maiores, a educação era organizada de forma regular e apurada.⁴

Outra instituição educacional judaica de grande influência eram as *yeshivot*⁵ dirigidas por rabinos desde a destruição do segundo templo (no primeiro século da Era Comum). Na Idade Média, davam maior ênfase aos estudos do *Talmud*, principalmente na França e na Espanha. Essas instituições depois da Segunda Guerra Mundial mudaram para Israel, Estados Unidos, alguns países da Europa e atualmente existem também em países latino americanos: México, Argentina, Venezuela e Brasil. Todas têm como objetivo a formação religiosa judaica para rapazes acima de treze anos.

Na Europa Oriental e na Alemanha, já no século XVII, criou-se o *Reder*⁶, lugar onde se ensinavam fundamentos judaicos para os meninos com idade de cinco aos treze anos. Priorizava-se o estudo do *Talmud* e sobreviveu por um bom tempo na Europa e na América em decorrência da vinda dos imigrantes⁷.

Com o movimento da *Haskalá* (Iluminismo Judaico) no século XVIII muitas foram as propostas de mudanças na educação judaica, principalmente a ampliação dos conteúdos religiosos para temas que saíssem deste cunho. Na Áustria e Alemanha houve alterações dos princípios das escolas judaicas com a apresentação

⁴ BAROCAS, E. B. *Ivrit laktanim (hebraico para crianças) Desenvolvimento de um programa de ensino da língua hebraica para a idade infantil, tendo como referência obras de literatura hebraica infantil*. São Paulo, 2006. p.124 (Tese de Doutorado pela Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Sociais).

⁵ *Yeshivá* (singular), *Yeshivot* (plural), escola tradicional judaica dedicada aos estudos religiosos. Disponível em: <www.wikipedia/wiki/yeshiva>. Acesso em 5 set. 2008.

⁶ *Reder* - aposento; escola para ensinar às crianças a partir de cinco anos os fundamentos da prática religiosa judaica desde o século XVII. Disponível em: <www.wikipedia/wiki/yeshiva>. Acesso em 5 set. 2008.

⁷ BAROCAS, E. B. *Ivrit laktanim (hebraico para crianças) Desenvolvimento de um programa de ensino da língua hebraica para a idade infantil, tendo como referência obras de literatura hebraica infantil*. São Paulo, 2006. p.125. Tese de Doutorado pela Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Sociais.

de um documento, por Naftali Hertz Wiesel ao Imperador austríaco, que tinha por objetivo o desenvolvimento de habilidades como aprender algum ofício. Muitas escolas judias-alemãs foram fundadas entre 1787 a 1800. Na Rússia, também houve mudança nos estudos judaicos, porém diferentemente da Alemanha e da Áustria, difundiu-se o idiche. “*Já no início da década de 1840, a maioria das grandes comunidades judaicas tinha escolas modernas.*”⁸.

Assim, a compreensão da formação das instituições educacionais das mais variadas épocas está relacionada aos aspectos da religião judaica, com o estudo da Bíblia sempre presente.

Muitos escritores citaram a Bíblia como referência pessoal ou literária em suas obras, e destacamos Borges, pois, como afirma Aizenberg: “*La mayor contribución de las Escrituras al Borges escritor se verifica en la forma de ciertos conceptos literarios y modos expresivos que ha ‘secularizado’ y convertido en los paradigmas imaginativos que contornan sus libros.*”⁹

José Luís Borges em seu poema “*A Israel*”¹⁰ retrata a Bíblia de forma metafórica e que serve de referência para uma reflexão sobre a mesma:

A Israel

*Quem me dirá se estás nos perdidos,
Labirintos de rios seculares
De meu sangue, Israel? Quem os lugares
Por meu sangue e teu sangue percorridos?
Não importa. Sei que estás no sagrado
Livro que abarca o tempo e a história
Do rubro Adão resgata e na memória
E agonia do Crucificado.
Nesse livro estás, que é o reflexo
De cada rosto que sobre ele se inclina
E do rosto de Deus, que, em seu complexo
E árduo cristal, terrível se adivinha.
Salve, Israel, que guardas a muralha
De Deus, na paixão de tua batalha.*

⁸BAROCAS, E. B. *Ivrit laktanim (hebraico para crianças) Desenvolvimento de um programa de ensino da língua hebraica para a idade infantil, tendo como referencia obras de literatura hebraica infantil*. São Paulo, 2006. p.125/126. Tese de Doutorado pela Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Sociais.

⁹AIZENBERG, E. *El tejedor Del Aleph: Biblia, Kabala y Judaismo en Borges*. Madri: Altalena, 1986. p.76.
“*A maior contribuição das Escrituras em Borges escritor se verifica na forma de certos conceitos literários e modos expressivos que foram ‘secularizados’ e convertidos em paradigmas imaginativos que contornam seus livros.*” (tradução nossa).

¹⁰BORGES, J. L. *Obras Completas. Volume II 1952-1972*. São Paulo: Globo, 2000. p.398.

O escritor inicia o poema com uma pergunta “*Quem me dirá...*”, que torna a leitura *incerta*, incluindo o leitor em suas dúvidas. Logo adiante, encontra-se a resposta que não está em uma pessoa, talvez em todas ou em nenhuma: “*Não importa. Sei que estás no sagrado Livro...*”.

Na Bíblia, encontram-se muitas histórias, reflexos de muitos rostos, que se aproximam de Deus (segundo as religiões que se orientam pela leitura da mesma).

A Bíblia que “*abarca o tempo e a história*”, inclui o presente, o passado e o futuro. A riqueza literária bíblica engloba: historiografia, poemas, narrativas, leis, concepções que podem ser políticas, éticas ou psicológicas. Essa diversidade mostra a importância da leitura e da escrita na cultura judaica, contemplada pelo registro de vários escritores.

“Para a maioria dos leitores educados modernos, a Bíblia provavelmente parece, a um tempo, familiar e estranha, como as características de um ancestral.”¹¹

Muitas pessoas se sentem próximas ao texto bíblico como se ele fizesse parte de suas histórias. Ao longo dos anos, os homens repetem as narrativas de onde emergem personagens e mensagens que possibilitam o contato do leitor com o passado, caminham para o presente, bem como para o futuro. Outro aspecto relevante está na forma como as palavras (o som) e as lacunas (o silêncio) do texto bíblico compõem a narrativa.

Segundo Waldman

[...] os sentidos do texto têm de ser buscados nas relações entre o que se diz e o que se cala, entre a palavra e o silêncio. O que está implícito pressiona a linguagem anunciando que algo latente não foi simbolizado, mas tem de ser levado em conta para não se falsear as significações possíveis do texto.¹²

As narrativas bíblicas não têm muitas descrições, nem detalhes, demanda do leitor uma compreensão do *silêncio* que surge por entre as palavras.

Quando foi traduzida para outras línguas, a Bíblia hebraica abriu a oportunidade para diversos povos entrarem em contato com o texto. Pode-se argumentar que é considerada um “*relato da ação de Deus na história, como texto*

¹¹ ALTER, R.; KERMODE, F. *Guia literário da Bíblia*. São Paulo: UNESP, 1997. p.11.

¹² WALDMAN, B. *Entre passos e rastros*. São Paulo: Perspectiva, 2003. p.60.

*fundador de uma religião ou religiões, como um guia para a ética, como evidências sobre povos e sociedades no passado.*¹³ Diante disso, entende-se porque permanece ainda como algo novo, por permitir sempre, uma nova leitura.

Na cultura judaica, o exercício da leitura do texto bíblico fez com que o povo que não tinha a soberania nacional, pudesse preservar a sua identidade. A sua leitura representou, em muitos momentos, a sobrevivência do judaísmo.

Para Moacir Amâncio:

*[...] surgiu ao longo dos séculos uma literatura infinita, feita por grandes eruditos judeus que investigam cada detalhe, frases, palavras, letras, até mesmo o formato das letras, a fim de detectar as diversas mensagens nelas contidas.[...] Há uma fórmula bem concisa, que resume os métodos usados: o primeiro deles é o método simples (pshat, em hebraico), segundo, o alusivo (remez, sinal), terceiro, o drash (investigativo, exegético), quarto, o segredo, o oculto (sod). Juntas, essas palavras formam em hebraico o termo Pardes, jardim ou paraíso, criando-se uma metáfora sobre o estudo e o universo que esse estudo permite conhecer.*¹⁴

E o autor considera “a Torá e o Talmud, os livros sagrados, que se tornaram a pátria portátil do povo judeu.”¹⁵

Os incontáveis e incansáveis estudos demonstram o contexto no qual o povo judeu sempre esteve inserido, envolto em discussões, comentários, críticas, interpretações e uma identidade comum.

Retomando o poema de Borges:

*Nesse livro estás, que é o reflexo
De cada rosto que sobre ele se inclina
E do rosto de Deus, que, em seu complexo
E árduo cristal, terrível se adivinha.*

De cada rosto, de todas as pessoas, reflete infinitamente a história da humanidade, e a história de cada um é expressa por meio das palavras de Deus.

¹³ ALTER, R.; KERMODE, F. *Guia literário da Bíblia*. São Paulo: UNESP, 1997. p.13.

¹⁴ AMÂNCIO, M. Rashi: A luz do Farol. *Revista História Viva. Grandes Religiões 2- Judaísmo*. São Paulo: Ediouro, Segmento-Duetto.

¹⁵ AMÂNCIO, M. Judeus que povo é esse? *Revista Terra*. São Paulo: Peixe, dez. 2004.

“A idéia básica da religião israelita é que D’s é supremo. Não há nenhum reino acima ou além dele que limite a sua sabedoria absoluta.”¹⁶

Ao se recontar histórias do *livro sagrado* busca-se um significado, na tentativa de entender ou “explicar” o mundo. Na cultura judaica, o termo hebraico *midrax* cuja raiz provém da palavra *darax*¹⁷ significa: estudar, pesquisar, investigar ou dar explicação.

O *midrax* explica, de forma metafórica, as lacunas e incongruências dos textos bíblicos. É uma forma literária que faz suscitar algo que não está claro no texto, sem se afastar do original, ou seja, a interpretação é uma forma de aproximar a Bíblia das situações cotidianas.

*O midrax ilustra um princípio hermenêutico básico, que é o de que a compreensão de um texto não pode nunca permanecer simplesmente um estado de concordância intelectual com o que é dito; ela não é nunca, simplesmente, um estado mental ou a abrangência conceitual do estado mental de um outro. A compreensão se mostra apenas em ação no mundo.*¹⁸

Outro aspecto importante a ser levantado sobre a Bíblia diz respeito à lei oral e a lei escrita. No Gênesis, na descrição da criação do mundo, a palavra (linguagem) antecede a ação, a linguagem antes do ato divino. O que demonstra a valorização da linguagem oral e escrita na cultura judaica.

A *Torá* oral, de acordo com a tradição rabínica foi entregue a Moisés, bem como a *Torá* escrita, e para alguns estudiosos, são consideradas uma só; as duas têm o mesmo valor.

No texto a *Cabala e seu simbolismo* há muitas explicações alegóricas sobre a *Torá*: “A *Torá* preexistente foi escrita em fogo preto sobre o fogo branco”¹⁹. O que é mencionado como fogo negro corresponde à *Torá* oral, simbolicamente representada pela tinta sobre o pergaminho, e o fogo branco a *Torá* escrita. Este simbolismo que aparece freqüentemente no *midrax* caracteriza a cultura judaica.

¹⁶ KAUFMANN, Y. *A Religião de Israel*. São Paulo: Perspectiva, 1989.

¹⁷ BRUNS L. G. *Midrax e alegoria: os inícios da interpretação escritural*. In: ALTER, R.; KERMODE, F. *Guia literário da Bíblia*. São Paulo: UNESP, 1997. p.670.

¹⁸ BRUNS L. G. *Midrax e alegoria: os inícios da interpretação escritural*. In: ALTER, R.; KERMODE, F. *Guia literário da Bíblia*. São Paulo: UNESP, 1997. p.671.

¹⁹ SCHOLEM, G. *A Cabala e seu Simbolismo*. São Paulo: Perspectiva, 1972. p.62.

Há uma valorização do ato de ler na cultura judaica, todos têm acesso à leitura do texto bíblico. A exemplo desta afirmação, todo sábado é lido um trecho da *Torá* na sinagoga para que possam conhecer a escritura sagrada. Esta tradição que envolve o estudo contínuo da *Torá*, bem como o estabelecimento de normas de conduta do povo judeu provavelmente se inicia no Segundo Templo com Esdras, sacerdote e escriba (445 a. C.):

[...] apesar de, ainda na época do primeiro Templo encontrar-se menção aos Tofsei Torá – os que aprenderam na Torá, homens que se dedicaram ao estudo e interpretação da Torá [...] O significado fundamental de Esdras para o futuro desenvolvimento do judaísmo foi o de tornar a Torá a norma de conduta do povo judeu, sancionada pela autoridade civil, no caso, os persas.²⁰

As interpretações alegóricas e os símbolos, são de extrema relevância na leitura da Bíblia, são como “*pensamento imaginativo*” como afirma Borges: “*La imaginación hebrea, por lo mismo que era muy vívida, estaba acostumbrada a pensar por medio de metáforas...*”²¹

No *midrax* as interpretações alegóricas abrem caminho para fabulações. Ao conhecer os aspectos acima citados se pode compreender como na leitura dos textos bíblicos, o caminho por *labirintos e reflexos*, o contato dos sons (palavras) e do silêncio (lacunas) transforma em *reconciliação do passado e do futuro* no presente.

Depois da *Torá*, o *Talmud* constitui a obra de maior significado para o povo judeu. É o documento que registra oito séculos, de III a.C. a V d.C., de leis, *Mishná*²², e comentários *Guemará*, de muitas gerações de rabinos, sábios e eruditos da *Torá*.

Diante dos livros e das várias linhas de discussão sobre todos os assuntos ligados à ação do homem e da natureza, poderia se pensar que não há espaço para novas reflexões. Engana-se quem pensa assim. Existem ainda opiniões diversas

²⁰ SZPICZKOWSKI, A. *Educação e Talmud uma releitura da Ética dos Pais*. São Paulo: Humanitas, 2002. p.34.

²¹ BORGES, J. L. *apud*: AIZENBERG, E. *El tejedor Del Aleph: Biblia, Kabala y Judaísmo en Borges*. Madri: Altalena, 1986. p.89.

“*A imaginação hebrea, da mesma forma era muito vívida, estava acostumada a pensar por meio de metáforas...*” (tradução nossa).

²² *Mishná* é uma seleção de exemplos paradigmáticos de ação judaica organizada em seis *Sedarim* (ordens) cada um deles trata de um assunto e são organizados em: *Zeraim* (Sementes), *Moed* (Festas Fixas), *Nashim* (Mulheres), *Nezikim* (Danos), *Kodashim* (Objetos Sagrados), *Teharot* (Purificações). (SELTZER, R. M. Povo Judeu, Pensamento Judaico. Rio de Janeiro: I. A. Koogan, 1999.)

sobre os textos, principalmente no *Talmud*. Há sempre muitas respostas para uma única pergunta. Isso se deve ao formato do texto Talmúdico, uma composição de poemas, narrativas, comentários de vários sábios, onde não se encontra um final, são possíveis muitas interpretações e visões sobre o mesmo assunto. Os textos judaicos podem ser considerados textos anacrônicos.

O judaísmo, como se pode notar, tem por característica o estudo formal e a *experiência estética*, pois ao entrar em contato com os símbolos como afirma Aizenberg: “[...] incorporan al lector al proceso artístico (ya que tiene que descifrarlos y alcanzar conclusiones sobre su significado), y así le proporcionan una experiencia estética más activa y más enriquecedora.”²³ Os livros sagrados sempre promovem o reconhecimento das muitas opiniões sobre um mesmo assunto, bem como o estudo em grupo.

No judaísmo, o estudo da *Torá* é inesgotável. Os sábios exercitam a argumentação em duplas e em grupos, um exemplo de interação. Valorizam-se as múltiplas respostas, as idéias e o exercício da argumentação, o que torna os aspectos da cultura judaica muito próximos da concepção de educação contemporânea.

²³ BORGES, J. L. *apud*: AIZENBERG, E. *El tejedor Del Aleph: Biblia, Kabala y Judaismo en Borges*. Madri: Altalena, 1986. p.89.

“[...] incorporam o leitor ao processo artístico (já que tem que decifrá-los e alcançar conclusões sobre seu significado), e assim lhe proporcionam uma experiência estética mais ativa e mais enriquecedora.” (tradução nossa).

CAPÍTULO 4

CONCEITO DE CULTURA E CULTURA ESCOLAR

A relação entre educação e cultura poderia ser mais bem compreendida através da metáfora da bricolagem (como reutilização, para fins pragmáticos momentâneos, de elementos tomados de empréstimos de sistemas heterogêneos) do que através da metáfora do reflexo ou correspondência expressiva.

Jean - Claude Forquin, 1993¹

A multiplicidade dos significados da palavra “cultura” em vários âmbitos e, entre eles na educação, será objeto deste capítulo. Para discorrer sobre a relação entre cultura e educação serão apresentadas concepções da palavra cultura segundo a visão de alguns autores entre eles, Edgar Morin (2003) e Terry Engleton (2005), assim como a análise sobre *Culturas Híbridas*² conceito do autor Néstor Garcia Canclini.

A diversidade cultural é um fato, portanto é preciso refletir e entender como ela se organiza na escola. Para conciliar a abordagem cultural do Referencial Curricular Nacional³ e a cultura judaica na Educação Infantil aprofundaremos o significado de cultura escolar.

¹ (apud) VIDAL, D. G. *Culturas Escolares. Estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária. (Brasil e França, final do século XIX)* São Paulo: Autores Associados, 2005. p.29.

² CANCLINI, N. G. *Culturas Híbridas estratégias para entrar e sair da modernidade.* 2ª ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2003.

³ *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil* (1998) Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.

4.1 Conceito de Cultura

Segundo o autor Eagleton, a palavra cultura tem um sentido complexo que está diretamente ligado à palavra natureza:

*‘Cultura’ é considerada uma das duas ou três palavras mais complexas de nossa língua, e ao termo que é por vezes considerado seu oposto – ‘natureza’ – é comumente conferida a honra de ser o mais complexo de todos.*⁴

Etimologicamente, a palavra cultura deriva de “natureza” e um de seus significados é “lavoura”. Ainda segundo Eagleton, a complexidade das duas palavras está também ligada à aproximação de seus significados, pois se pode considerar que “cultura” tem ligação com atividade agrícola, “*entre artificial e o natural, entre o que fazemos ao mundo e o que o mundo nos faz*”⁵. Eagleton aponta outros autores que associaram essa derivação a um sentido metafórico, como Francis Bacon, que transpõe o aspecto agrícola para o intelectual e se refere à cultura como o “*cultivo e adubação das mentes*”⁶.

O que se deve considerar é que a produção cultural é resultado da ação do homem na natureza. De forma direta ou indireta o homem dialoga com a natureza por meio da cultura.

Segundo Morin, “cultura” abrange política, história e teologia, setores que correspondem à autoria humana.⁷ Contudo, Eagleton apresenta um dado interessante com a afirmação: “*A natureza produz cultura que transforma a natureza*”.⁸

As duas palavras se aproximam e se distanciam. Quando os seres humanos utilizam os recursos culturais de criatividade e linguagem, considerada como “*tudo que é dotado de sentido*”⁹, há um distanciamento da palavra natureza.

Da mesma forma, afirma Agamben: “[...] *natureza solamente puede significar el patrimonio hereditario transmitido mediante el código genético, mientras*

⁴ EAGLETON, T. *A idéia de cultura*. São Paulo: UNESP, 2005. p.9.

⁵ EAGLETON, T. *A idéia de cultura*. São Paulo: UNESP, 2005.p.10.

⁶ BACON, F. apud EAGLETON, T. (2005) *A idéia de cultura*. São Paulo: UNESP. p.10.

⁷ MORIN, E. *Cultura de Massas no Século XX O espírito do tempo - 2 NECROSE*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. pp.75-106.

⁸ EAGLETON, T. *A idéia de cultura*. São Paulo: UNESP, 2005. p.12.

⁹ MORIN, E. *Cultura de Massas no Século XX. O espírito do tempo - 2 NECROSE*, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p.6.

*que cultura es el patrimonio hereditario transmitido mediante vehículos no genéticos, de los cuales el más importante es por cierto el lenguaje”.*¹⁰

Nas duas interpretações as palavras natureza e cultura se distinguem pelo aspecto humano, pois a cultura é essencialmente simbólica e expressiva.

Eagleton aponta que a derivação latina traz mais um aspecto fundamental: “*A raiz latina da palavra cultura é colere, o que pode significar qualquer coisa, desde cultivar e habitar a adorar e proteger.*”¹¹

A palavra *colere*, do latim *cultus*, tem sentido religioso de culto, e há uma ligação com a herança religiosa em seu significado de *adorar* e *proteger*. Em seu sentido etnográfico, a cultura absorve crenças, ritos e valores dos mais variados povos.¹²

O dinamismo dos significados da palavra cultura, que historicamente têm se modificado, mantém o foco central no aspecto social.

O sentido sociológico da palavra cultura corresponde a um dos aspectos mais valorizados pela humanidade, ligado à questão estética, e pode-se pontuar sua relação direta com a arte (plástica, literatura, dança...) como salienta Eagleton: “[...] *seu sentido semântico acompanha a mudança histórica da própria humanidade, da existência rural para a urbana, da criação de porcos a Picasso.*”¹³

E para Morin assim como a cultura, o aspecto estético também se modificou: “*O ‘belo’ é substituído por outros modelos como a autenticidade, e hoje a ‘pesquisa’.*”¹⁴

Atualmente, argumenta Morin que a *sociedade é policultural*.¹⁵ Há a cultura das humanidades (cultura ilustrada); cultura nacional (exalta a identificação com a nação); culturas religiosas; culturas políticas e cultura de massas. Cada uma delas atravessada por outra.

¹⁰ AGAMBEN, G. *Infancia e Historia* Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2007. p.80

“[...] *natureza só pode significar o patrimônio hereditário transmitido mediante o código genético, enquanto isso cultura é o patrimônio hereditário transmitido por meios não genéticos.*” (tradução nossa).

¹¹ EAGLETON, T. *A idéia de cultura*. São Paulo: UNESP, 2005. p.10.

¹² EAGLETON, T. *A idéia de cultura*. São Paulo: UNESP, 2005. p.11

¹³ EAGLETON, T. *A idéia de cultura*. São Paulo: UNESP, 2005. p. 10.

¹⁴ MORIN, E. *Cultura de Massas no Século XX, o espírito do tempo - 2 NECROSE*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p.91.

¹⁵ MORIN, E. *Cultura de Massas no Século XX, o espírito do tempo - 2 NECROSE*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p.79.

A palavra em hebraico *Tarbut*, cultura, tem a derivação em três raízes. A primeira raiz com as letras *ret*, *vav* e *rei* - o significado é cultivar, refinamento e cultura. A segunda com as letras *ret*, *vav* e *vav* - o significado é maioria, vasto. A terceira raiz é *ret*, *iut* e *vav* cujo significado é confronto.¹⁶

A diversidade terminológica da palavra cultura possibilita o desdobramento de seus significados e o surgimento do conceito de fundamental importância: a integração das culturas.

4.2 Culturas híbridas

A miscigenação das culturas é considerada por alguns autores um aspecto imutável da sociedade humana. Para Edward Said: “[...] todas as culturas estão envolvidas umas com as outras, nenhuma é isolada e pura, todas são híbridas, heterogêneas, extraordinariamente diferenciadas e não monolíticas”.¹⁷

Sobre o termo *hibridação* cultural, Canclini argumenta sobre a coexistência das várias culturas em relação aos aspectos sociais, religiosos e políticos e a miscigenação entre as nações, o que reflete diretamente nas relações cotidianas das sociedades: “[...] entendo por *hibridação* processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas, que existem de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas.”¹⁸

Na afirmação do autor há outro aspecto significativo sobre a miscigenação das culturas, o significado de fronteira. A fronteira entre os países não se resume ao limite geográfico que os separa, mas também deve ser considerado o espaço de *hibridação* entre os mesmos, a influência cotidiana das várias culturas em uma mesma sociedade e afirma que não há culturas puras.

Outro autor que traz a abordagem de integração cultural a partir da conquista do espaço geográfico e da globalização é Serge Gruzinski que nota as

¹⁶ CHOUÉKA, Y. *Rav-Milim A comprehensive Dictionary of Modern Hebrew*. Israel: Bar – Ilan University and The Rav-Milim team, 1997.

¹⁷ SAID, E. *apud* EAGLETON, T. *A idéia de cultura*. São Paulo: UNESP, 2005. p.28.

¹⁸ CANCLINI, N. G. *Culturas Híbridas estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 2003. p.XIX.

conseqüências da conquista militar por meio dos aspectos sociais, religiosos e culturais:

*O choque da Conquista obrigou os grupos ali presentes a se adaptarem a universos fragmentados e fraturados, a viverem situações precárias, instáveis e imprevisíveis, a se contentarem com intercâmbios quase sempre rudimentares.*¹⁹

Na visão de Gruzinski, a mestiçagem cultural ocorre nas práticas, na mistura das crenças e das idéias, no cotidiano das comunidades. Ele não se refere a uma *mestiçagem biológica*.

A imigração tem influência sobre a cultura, a religião e a política e, conseqüentemente, sobre a educação. Os vários segmentos da sociedade estão ligados ao conceito de hibridação.²⁰

*Quando se pensa a conjugação do ser judeu e do ser brasileiro, vê-se que são termos que não caminham juntos. Cada um deles carrega um conjunto de referentes ligados a realidades históricas, políticas, sociais e afetivas diferentes. Mas é possível, e a literatura o faz, escavar os entrelugares, o ponto de intersecção de identidades, línguas, culturas, tradições, que evita a polaridade de binários, forjando uma terceira posição que reconhece as duas outras, mas flui em trilho próprio.*²¹

Podemos considerar na história judaica fatos que exemplifiquem a afirmação de Waldman. Na cultura judaica pode-se notar a *mestiçagem* que ocorre entre os judeus de procedências diferentes. Os Sefaraditas e Ashkenazi são “*duas tradições diferentes no seio da cultura e tradição judaicas.*”²²

No século X existiam importantes comunidades judaicas na Europa e sábios como Rashi (Salomão ben Isaac de Troyes, 1040-1105) que tem seus comentários sobre a Bíblia no *Talmud*, textos lidos e estudados até os dias de hoje; e Maimonides (Moises ben Maimon, 1135-1204) estudioso das leis judaicas que produziu a obra filosófica *Guia dos Perplexos*. Ambos demonstram a intensa produção cultural da época, porém com o crescimento da ação da Igreja contra os

¹⁹ GRUZINSKI, S. *O Pensamento mestiço*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p.92.

²⁰ BHABHA, H. *apud* WALDMAN, B. *Entre Passos e Rastros*. São Paulo: Perspectiva, 2003. p.XX.

“[...] o conceito de híbrido como processo de negociação, um entrelugar, um interstício, que abre a possibilidade de uma cultura considerar a diferença independente de uma hierarquia imposta.”

²¹ WALDMAN, B. *Entre Passos e Rastros*. São Paulo: Perspectiva, 2003. p.XX.

²² COHN-SHERBOK, D. *Judaísmo*. Lisboa: Edições 70, 1999. p.54.

judeus e durante os séculos que se seguiram, reis cristãos como os espanhóis Isabel e Fernando (1492) expulsaram a antiga comunidade judaica de seus territórios. Muitos se dirigiram para a Polônia, que a partir do século XIII, passaria a ser o país considerado centro da comunidade judaica. As guerras religiosas do século XVI também foram fatores que influenciaram a imigração dos judeus da Europa Central para a Europa Oriental. Houve uma dispersão da comunidade judaica tanto para a Europa Oriental como para o Norte da África, Itália, Holanda e Turquia.²³

Os judeus que descendiam de antepassados que se tinham estabelecido na Europa cristã na Idade Média eram conhecidos por 'ashquenazim' ('alemães'). Viviam nos reinos Alemães e, após as perseguições, também na Áustria, Polônia, Estados Bálticos e Rússia. Entretanto, os descendentes dos judeus da Península Ibérica, Norte de África e Babilônia eram conhecidos por 'sefaradim'. Cada grupo reconhecia sem quaisquer problemas o carácter genuinamente judeu do outro.²⁴

Esses dois grupos que passaram a viver de forma distinta mantiveram as tradições judaicas. E atualmente, a população das comunidades judaicas espalhada pelo mundo, bem como a população do Estado de Israel agrega *Ashquenazim* e *Sefaradim*. Nas festividades judaicas, pode-se observar certa *mestiçagem* nos costumes dos judeus *Ashquenazim* e dos *Sefaradim*, já que seus descendentes se casam e as famílias, que mantêm seus costumes, agregam as duas linhas nas comemorações e nos rituais durante as refeições das festividades.

Na Instituição educacional, especialmente a judaica, as experiências familiares e o planejamento diário dialogam com o termo “cultura escolar”.

4.3 Cultura escolar

“Cultura escolar” corresponde às normas e práticas, que têm por finalidade o desenvolvimento das competências, a partir das quais se constrói o conhecimento. Estes aspectos são determinados pela abordagem que se tem acerca do

²³ COHN-SHERBOK, D. *Judaísmo*. Lisboa: Edições 70, 1999. p.54.

²⁴ COHN-SHERBOK, D. *Judaísmo*. Lisboa: Edições 70, 1999. pp.54 e 55.

desenvolvimento infantil, da cultura da sociedade e de seu momento histórico. Para Vinão Frago:

[...] la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer. Lo que sucede es que en este conjunto hay algunos aspectos que son más relevantes que otros, en el sentido que son elementos organizadores que la conformen y definen. Dentro ellos elijo dos los que he dedicado alguna atención los últimos años: el espacio y el tiempo escolares.²⁵

Segundo Dominique Julia esses aspectos são complexos:

Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar, condutas a incultar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sóciopolíticas ou simplesmente socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar suas aplicações, a saber, os professores primários e os demais professores.²⁶

A partir de uma visão interna da escola, podemos pensar em dois segmentos: a escola e a sociedade. A escola com seus princípios e conjunto de práticas pautados em um currículo que ao longo dos séculos (XVIII e XIX) manteve-se intocável ou com pequenas modificações; e a sociedade que em virtude dos fatores históricos se modificou, e entre eles, o conceito de fronteira, apresentado por Canclini.²⁷

Na fronteira há um constante diálogo entre o educacional e a comunidade. Em todos os momentos se pode observar a aproximação, por meio de aspectos como folclore e religião, ou o distanciamento, quando se ignora a procedência das crianças na instituição educacional. Atualmente, não se pode deixar de considerar os fios da cultura que estão emaranhados no currículo da instituição escolar.

²⁵ FRAGO, V. *apud* VIDAL, D. G. *Culturas Escolares. Estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária. (Brasil e França, final do século XIX)* São Paulo: Autores Associados, 2005. p.34.

“[...] a cultura escolar é toda a vida escolar: fatos e idéias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, dizer e fazer. O que ocorre é que neste conjunto há alguns aspectos que são mais relevantes do que outros, e neste sentido são elementos organizadores que a formam e definem. Dentre eles elejo dois aos quais tenho dedicado alguma atenção nos últimos anos: o espaço e o tempo escolares.” (tradução nossa).

²⁶ JULIA, D. *A cultura escolar como objeto histórico.* Revista Brasileira de História da Educação, n.1, 2001. pp.10-11.

²⁷ CANCLINI, N. G. *Culturas Híbridas estratégias para entrar e sair da modernidade.* São Paulo: EDUSP, 2003.

A autora e historiadora Diana Gonçalves Vital pesquisa os autores como Chervel e Julia, que tornaram possível a pesquisa em história da educação a partir de aspectos teóricos e práticos na relação entre o educacional e a sociedade. O que os autores questionam é a fragilidade das pesquisas no que diz respeito às práticas escolares:

*[...] a cultura que a escola legava à sociedade comportava dois aspectos. Por um lado, ela traduzia os resultados esperados pelo programa oficial. Por outro, revelava efeitos imprevisíveis, engendrados pelo sistema escolar independentemente.*²⁸

Na opinião da autora, o funcionamento interno da escola, o conhecimento de cada detalhe da prática escolar, os aspectos ligados aos saberes (disciplinas e currículo), métodos e materiais, materialidades (tempo e espaço) e sujeitos (gêneros e etnias) tornam possível a avaliação e a pesquisa na área.

Devemos acrescentar que a avaliação e a pesquisa feitas diante dessa abordagem não podem deixar de considerar a produção, a observação das ações espontâneas e os depoimentos das crianças, que na atual pesquisa, oferecem os conteúdos analisados sobre festividades judaicas na Educação Infantil de uma escola judaica em São Paulo.

A cultura escolar tem relação direta com a sociedade e ao mesmo tempo segue caminhos independentes. A escola se organiza de forma autônoma, pois é uma instituição que se estrutura de forma dinâmica nas relações de ensinar e aprender. Sendo assim, não é um espaço fechado, mas tem a sua especificidade, como afirma Azanha: “[...] é inegável que ela é uma instituição que possui uma cultura específica com um certo grau de autonomia.”²⁹

Salientamos o desafio atual de indagar sobre cultura escolar sem abordar a questão das variações das normas e do conjunto de práticas educacionais suscetíveis à época (história), religião, política e cultura. Esses aspectos emaranhados, em função da globalização, não podem ser dissociados. Eles podem estar registrados e documentados no currículo escolar, mas na opinião de

²⁸ CHERVEL, A. (1998) *apud* VIDAL, D. G. *Culturas Escolares. Estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária. (Brasil e França, final do século XIX)* São Paulo: Autores Associados, 2005. p.28.

²⁹ AZANHA, J. M. P. *Cultura escolar brasileira. Um programa de pesquisas.* Revista da USP, n.8, dez.-jan.-fev. 1990. p.67.

Dominique Julia a pesquisa sobre cultura escolar se completa quando se observa crianças pelos corredores ao brincarem espontaneamente.

Enfim, por cultura escolar é conveniente compreender também, quando é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares.³⁰

Cada escola tem a sua cultura escolar que integra a prática (por meio do conjunto de normas e práticas) e a teoria (embasamento teórico curricular), que se movem diante da demanda da cultura da sociedade e da ação da equipe pedagógica, que refletem diretamente no cotidiano dos alunos. Para se conhecer a cultura escolar de cada instituição é preciso se desvelar o diálogo estabelecido entre os professores e os alunos, que é realizado pelas avaliações periódicas dos projetos pedagógicos, reuniões de equipe, observações do trabalho diário e especialmente dos depoimentos dos alunos.

A riqueza e a especificidade de cada escola tornam a tarefa da educação mais complexa. É difícil ter um currículo pronto e adequado a todas as escolas, mas na Educação Infantil pode-se pensar em projetos flexíveis que abarquem a concepção de cultura e de infância. Nestas condições, pode-se considerar a cultura como o espaço entre o passado, no resgate de tradições culturais e religiosas, e o presente através da atualidade mundial, na cultura escolar.

A palavra cultura passou por muitos significados desde suas origens etimológicas na lavoura à cultura das humanidades ou mesmo das civilizações (termo do qual a cultura se distanciou), atravessou o espaço da *hibridação* até chegar à cultura escolar.

Existem diferenças culturais entre as nações e comunidades que se referem aos símbolos, rituais e costumes e às crenças, mas, a priori, a cultura deixa de ser um objeto externo pesquisado e estudado, e passa a ser um espaço de pertencimento, de identificação de cada povo.

³⁰ JULIA, D. *A cultura escolar como objeto histórico*. Revista Brasileira de História da Educação, n.1, 2001. pp.10-11.

CAPÍTULO 5

REFERENCIAL CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL E DE ISRAEL: UM ENCONTRO DE CULTURAS

Entendemos o currículo como uma obra que está a meio caminho entre o texto puramente teórico e o manual de atividades, configurando-se como instrumento de apoio à organização da ação escolar e, sobretudo, à atuação dos professores.¹

A proposta deste capítulo é apresentar como são organizados e de onde partiram os recentes currículos nacionais do Brasil e de Israel e o diálogo estabelecido com a sociedade e a cultura para que se constituíssem em referências. Os currículos que serão apresentados apóiam os projetos de duas festividades judaicas desenvolvidas em uma escola judaica em São Paulo. Como ponto de partida será importante mostrar as concepções da educação do Brasil segundo o Referencial Curricular Nacional. Em seguida, estabeleceremos uma relação com os Parâmetros Curriculares do Jardim de Infância de Israel com especial destaque para as festividades judaicas.

Os conceitos de currículo que serão apresentados partem da concepção contemporânea de educação, e é um dos elementos que articula as práticas pedagógicas sob o olhar das autoras Sonia Kramer (2002) do Brasil, Alicia Camilloni (2008) da Argentina e Loris Malaguzzi (1999) da Itália.

Podemos iniciar a reflexão com o conceito de currículo, como sendo não apenas teórico com suas metodologias e seus encaminhamentos, pois para Kramer o currículo representa:

[...] pontos de chegada e caminhos a percorrer que precisam ser constantemente realimentados pela ação da equipe pedagógica,

¹ KRAMER, S. (coord.) *Com a pré-escola nas mãos. Uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paulo: Ática, 2002, p.14.

*que não só dele retira subsídios, mas também traz contribuições valiosas advindas tanto da análise crítica do trabalho cotidiano, quanto do próprio aprofundamento do estudo e da discussão conjunta.*²

Para o professor, o currículo é um norteador das práticas educacionais, e a sua ação em sala de aula está diretamente ligada aos princípios de infância e pode ser *constantemente realimentada* por aspectos como a formação contínua da equipe, que consiste na articulação da teoria e prática e a reflexão sobre o espaço escolar e o tempo, elementos que nem sempre aparecem no currículo.

Segundo a apresentação de Alicia de Camilloni no *Proyeto Manjim*³ em Buenos Aires (Argentina) o “*Currículo Estabelecido*” corresponde ao Programa curricular Nacional, ao Projeto Curricular Institucional e à Programação didática do docente. Já o “*Currículo efetivamente ensinado*” corresponde ao “*Currículo Estabelecido*”, às decisões do docente em prática, ao ensino ocasional (situações cotidianas) e às decisões dos alunos. A avaliação deste deve ser periódica e acontece diante da leitura do documento curricular, da sua implementação, da observação das experiências dos alunos, bem como do resultado do trabalho proveniente das produções e depoimentos dos alunos.

Dominique Julia também faz uma consideração interessante sobre as ações que não estão nos dispositivos pedagógicos dos currículos e devem ser observadas em pesquisas e avaliações cotidianas do trabalho escolar:

*Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar suas aplicações, a saber, os professores primários e os demais professores.*⁴

A visão de currículo em Reggio Emilia (Itália) segue princípios claros de infância. A criança é vista como um indivíduo que participa intensamente das decisões do trabalho realizado em sala de aula, estimula-se a cooperação, o aspecto do coletivo, e a expressão individual, que ao envolver as múltiplas linguagens, permite às crianças a possibilidade de desenvolver a expressão artística.

² KRAMER, S. (coord.) *Com a pré- escola nas mãos. Uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paulo: Ática, 2002, p.15.

³ CAMILLONI, A. R. W. Currículo e Formatos Curriculares. Palestra proferida no *Proyeto Manjim Liderazgo para una Educación judía Avanzada*. 15 de maio de 2008. Buenos Aires, Argentina.

⁴ JULIA, D. *A cultura escolar como objeto histórico*. Revista Brasileira de História da Educação, n.1, 2001. p.10-11.

[...] *essas considerações nos lembram que o modo como nos relacionamos com as crianças influencia o que as motiva e o que aprendem. Seu ambiente deve ser preparado de modo a interligar o campo cognitivo com os campos do relacionamento e da afetividade. Portanto, deve haver também conexão entre o desenvolvimento e a aprendizagem, entre as diferentes linguagens simbólicas, entre o pensamento e a ação e entre autonomia individual e interpessoal.*⁵

São de relevância para a elaboração de um currículo aspectos da organização da escola, da estrutura curricular nacional e comunitária, todavia tem que se considerar a visão de infância, a avaliação contínua do trabalho do docente, bem como a observação das múltiplas linguagens dos alunos que refletem como eles aprendem.

5.1 Concepção do Referencial Curricular Nacional

A Educação Infantil no Brasil passou a ser, desde a Constituição Federal de 1988, dever do Estado e um direito da criança (artigo 208, inciso IV). Outros instrumentos de grande valor na regulamentação da educação nacional são o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e as Leis de Diretrizes e Bases.

*“A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n° 9.394, promulgada em dezembro de 1996, estabelece de forma incisiva o vínculo entre o atendimento às crianças de zero a seis anos e a educação”.*⁶

No Brasil, a educação das crianças de zero a seis anos é considerada a primeira etapa da educação básica (título V, capítulo II, seção II, art.29). O texto reforça a importância do *desenvolvimento integral da criança* e a parceria da instituição com a família.

Houve uma mudança a partir da lei n. 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, que altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB de 1996, sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis

⁵ MALAGUZZI, L. História, Idéias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: ARTMED, 1999. p.77.

⁶ BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental *Referencial Curricular para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. v.1, p.11.

anos de idade. Diante deste fato, a Educação Infantil passa a atender crianças de quatro a cinco anos e não mais de quatro a seis anos.

A elaboração do material nacional partiu de um inventário dos currículos de vários estados e municípios brasileiros feito pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 1996. A maioria das propostas já apontava para a concepção do construtivismo e defendia uma educação democrática, mas também foi possível observar um *“desencontro entre os fundamentos teóricos adotados e as orientações metodológicas.”*⁷

Desta forma, o Referencial Curricular Nacional está organizado com objetivos gerais que articulam conteúdos e sugestões de propostas pedagógicas pautados na concepção de infância e de seu universo cultural. Ele foi editado em 1998 e é constituído por uma série de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir para a qualidade da educação no Brasil, bem como para o exercício da cidadania das crianças brasileiras.

Há relação entre a cultura da sociedade e a cultura escolar; o tempo e o espaço na escola não são neutros, partem da concepção de infância e de cultura. A influência cultural na instituição escolar, bem como as especificidades do desenvolvimento infantil que integram aspectos afetivos, sociais e cognitivos aparecem nos princípios do Referencial:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens sócio-culturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.⁸

⁷ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Referencial Curricular para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. v.1. p.43.

⁸ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental. *Referencial Curricular para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. v.1. p.13.

A criança nasce em um contexto social dinâmico e quando sai de seu núcleo familiar e entra na instituição educacional começa a participar de atividades ligadas à cultura escolar que ampliam suas relações. Quando a escola ignora a sua origem, torna-a um ser fragmentado. Nesta situação, a criança passa a considerar a escola uma instituição isolada. Compreender a sociedade em que vive e ampliar seus conhecimentos culturais por intermédio de suas relações com outras crianças de distintas comunidades abre a possibilidade de se ampliar o repertório cultural, e de adquirir novos conhecimentos que a escola pode oferecer.

5.2 Organização e estrutura do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

O material entregue pelo MEC é constituído por três volumes:

Volume 1 - Introdução: apresenta a organização do Referencial, a concepção contemporânea de infância, a importância da brincadeira e o perfil do professor.

Volume 2 - Formação Pessoal e Social: tem como objetivo dar recursos para o professor fortalecer a identidade e autonomia das crianças por meio do respeito à diversidade.

Volume 3 - Conhecimento do mundo: contém seis documentos que correspondem às áreas de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

Cada um dos livros segue uma organização referente aos temas abordados, em todos se encontram componentes curriculares que são: objetivos gerais e específicos, conteúdos e orientações didáticas.

Os objetivos gerais estabelecem capacidades que são desenvolvidas pelas crianças com a intervenção do professor e orientam o trabalho.

Os conteúdos, que concretizam os propósitos da escola de desenvolver as capacidades intelectuais e motoras das crianças, seguem as categorias conceituais

e procedimentais. Os conteúdos conceituais abrangem as capacidades para compreender símbolos, representações e idéias. Esses se iniciam na Educação Infantil e se tornam mais intensos no Ensino Fundamental. Os conteúdos procedimentais referem-se a “*saber fazer*”⁹, um aspecto rico na infância, já que a criança para chegar ao conhecimento precisa agir, isto é, a ação impulsiona a aprendizagem.

O que se pode observar na Estrutura do Referencial Curricular Nacional que se segue é que há duas áreas principais a *Formação Pessoal e Social* da criança e o seu *Conhecimento de Mundo*. (Figura 1)



Figura 1

Fonte: Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação, v.1. p.85.

⁹BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. v.1. p.51.

A área de Ciências Humanas e Naturais dos currículos da Educação Infantil segundo MEC apresenta os seguintes conteúdos:

- *Participação em atividades que envolvam histórias, brincadeiras, jogos e canções que digam respeito às tradições culturais de sua comunidade e de outras.*
- *Conhecimento de modos de ser, viver e trabalhar de alguns grupos sociais do presente e do passado.*
- *Identificação de alguns papéis sociais existentes em seus grupos de convívio, dentro e fora da instituição.*
- *Valorização do patrimônio cultural do seu grupo social e interesse por conhecer diferentes formas de expressão cultural.*¹⁰

Todas as culturas contêm outras várias culturas sejam elas nacionais, intelectuais e políticas.

5.3 Parâmetros Curriculares para Jardim de Infância de Israel

Para se compreender como está estruturado o sistema educativo de Israel será importante abordar aspectos históricos e políticos do final do século XIX.

Segundo Stein e Szulanski (1997) da Universidade de Tel Aviv, à sociedade contemporânea, muitas correntes imigratórias se agregaram às já existentes:

*[...] el comienzo de la inmigración moderna data de fines del siglo XIX; estaba compuesta básicamente por judíos de los países del Europa Oriental, que llegaron entre 1882 y 1903. Desde entonces Palestina recibió [...] cuatro olas adicionales de inmigrantes, llegando la población judía a un número aproximado de 650.000 habitantes en vísperas de la proclamación del Estado de Israel.*¹¹

A primeira escola dirigida às crianças da educação infantil foi fundada em 1898, com objetivo de ensinar hebraico, língua que renascia da história do povo judeu; saía dos textos religiosos tradicionais para a literatura moderna (em virtude do

¹⁰ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. v.1 - 3. Brasília: MEC/SEF, 1998. pp.181-182.

¹¹ STEIN, R.; SZULANSKI, S. *Educación pre-escolar en Israel Una experiencia significativa*. Israel: Universidade de Tel Aviv, 1997. p.11.

“[...] o começo da imigração moderna data de fins do século XIX; estava composta basicamente por judeus dos países da Europa Oriental, que chegaram entre 1882 e 1903. Desde então a Palestina recebeu [...] quatro ondas adicionais de imigrantes, chegando a população judia a um número aproximado de 650.000 habitantes nas vésperas da Proclamação do Estado de Israel.” (tradução nossa).

Iluminismo Judaico, *Haskalá*), bem como para uma língua contemporânea falada na Palestina. Um elemento de união e identificação entre os judeus de várias nacionalidades. Desde 1882 com a primeira onda de imigrantes para Israel, a língua hebraica tornou-se mais um dos aspectos culturais enraizado na ideologia sionista.

*Entre as numerosas maneiras manifestadas para contrapor o “novo hebreu” ao “antigo judeu da diáspora” estava a suplantação da língua antiga da diáspora, o iídiche, pela nova língua, a língua hebraica falada.*¹²

As escolas de educação infantil da época foram influenciadas pelos estudiosos da Europa, como Froebel, e dos Estados Unidos, como Dewey, que acreditavam na aprendizagem pela ação das crianças, bem como o trabalho voltado para o interesse das mesmas e desta maneira *“el rol del educador fue brindar al niño un medio estimulante y activo.”*¹³

Desde a criação do Estado de Israel (1948) a população cresceu muito e em 1966 tinha aumentado 350% em virtude da imigração que se diversificava e tornava a educação um desafio. A Lei de Educação Obrigatória de setembro de 1949 regulamentava nove anos de educação gratuita e obrigatória começando pelo Jardim de Infância com crianças de 5 anos. Houve um enorme esforço em tornar possível esta Lei, mas as dificuldades eram muitas para incorporar uma população numerosa e heterogênea.¹⁴ Muitas foram as dificuldades encontradas entre os imigrantes, especialmente a posição social que a criança tinha na família oriental era distinta da posição na família do ocidente. A falta de comunicação entre família e escola, falta de entusiasmo e curiosidade das crianças também influenciaram na busca de novas propostas pedagógicas. Os professores passaram a se interessar pelos aspectos culturais como dança, música e origem das famílias e iniciaram um novo trabalho.

¹² BAROCAS, E. B. *Ivrit Laktanim (hebraico para os pequenos) no contexto da comunidade judaica de São Paulo: desenvolvimento de um programa de ensino da língua hebraica para idade infantil tendo como referência textos da literatura hebraica infantil*- Tese de doutorado da área de Língua Hebraica, Literatura e Cultura Judaicas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2006. p. 72.

¹³ STEIN, R.; SZULANSKI, S. *Educacion pre-escolar en Israel Una experiencia significativa* Israel: Universidade de Tel Aviv, 1997. p.13.

“[...] a função do educador foi brindar a criança com um meio estimulante e ativo.” (tradução nossa).

¹⁴ STEIN, R.; SZULANSKI, S. *Educacion pre-escolar en Israel Una experiencia significativa*. Israel: Universidade de Tel Aviv, 1997. p.17.

*Desde su comienzo, la sociedad israelí esperó que los jardines de infantes ayudaran a resolver problemas relacionados con la integración de nuevos inmigrantes y disminuir las brechas culturales entre los distintos niveles de la población.*¹⁵

A mudança da política pública em consonância com a necessidade social levou a decisões importantes nos anos 70-80 com a supervisão de Nejama Nir Yanir (diretora do Departamento de Educação) que tinha como objetivos:

- *Processo de individualização – com a atenção voltada para ao maior desenvolvimento individual da criança.*
- *Processo de integração – a sociedade israelense e diversos significados integrados aos projetos.*
- *Cooperação família e escola – promoção do diálogo entre família e escola.*
- *Crescimento do Professor – professores com supervisão.*¹⁶

O kibutz, uma comunidade com realidade social e econômica diferente do restante da sociedade israelense, desenvolveu princípios pedagógicos de educação coletiva, que estão pautados na responsabilidade da comunidade em educar as crianças desde o nascimento até a adolescência. Todos crescem em uma comunidade onde os ideais são os mesmos.

*“La identidad del niño se estructura a partir de familia, que a su vez es parte de la realidad social, como un círculo dentro de otro. Se trata de una educación refleja, que no se contrapone.”*¹⁷

Como a população que vive em kibutz representa um número pequeno de habitantes, tomaremos como exemplo o *Programa Estruturado (Syllabus)* que foi elaborado e apresentado pelo Ministério de Educação, Departamento de Educação Pré-Escolar para o ano de 1995 para a sociedade israelense. Corresponde a um guia de orientação para professores de crianças de três a seis anos para escolas estaduais judaicas, tradicionais, religiosas, árabes e drusas. Foi elaborado por uma

¹⁵ STEIN, R.; SZULANSKI, S. *Educacion pre-escolar en Israel Una experiencia significativa*. Israel: Universidade de Tel Aviv, 1997. p.18.

“Desde seu começo, a sociedade israelense esperou que os jardins de infância ajudassem a resolver problemas relacionados à integração de novos imigrantes e a diminuir as lacunas culturais entre as diferentes classes sociais.” (tradução nossa)

¹⁶ STEIN, R.; SZULANSKI, S. *Educacion pre-escolar en Israel Una experiencia significativa*. Israel: Universidade de Tel Aviv, 1997. p.19.

¹⁷ STEIN, R.; SZULANSKI, S. *Educacion pre-escolar en Israel Una experiencia significativa*. Israel: Universidade de Tel Aviv, 1997. p.29.

“A identidade da criança se estrutura a partir da família, que por sua vez é parte da realidade social, como um círculo dentro de outro. Trata-se de uma educação reflexa, que não se contrapõe.” (tradução nossa).

equipe interdisciplinar vinculada ao campo educativo (prática) e acadêmico (teórico).¹⁸ Ele orienta as atividades realizadas pelos professores.

O programa estruturado para Educação Infantil em Israel é chamado de “*Tochnit Misgueret Legan Haieladim guilaei 3-6*” (1995).¹⁹

De acordo com o livro *Educacion pre-escolar en Israel Una experiencia significativa* da Universidade de Tel Aviv, o programa está dividido em três partes:

1. Introdução

- a) O jardim de infância como instituição de ensino aprendizagem.
- b) A criança como uma pessoa em contínuo desenvolvimento e aprendizagem.

2. Capacidades e habilidades básicas da criança:

- a) Capítulo sobre Desenvolvimento do pensamento infantil.
- b) Capítulo sobre Linguagem: como meio de comunicação, conhecimento e interpretação do meio social e cultural.
- c) Capítulo sobre Educação para a Saúde e Segurança.
- d) Capítulo sobre Educação Física, desenvolvimento corporal.

3. Campos do Conhecimento:

- a) Matemática.
- b) Artes: plásticas, música, teatro e televisão.
- c) Literatura.
- d) Ciências Sociais.
- e) Ciências Naturais e Tecnologia.
- f) Bíblia para as Instituições tradicionais.
- g) Bíblia para as Instituições religiosas.
- h) Educação religiosa.
- i) Tradição e festividades do povo judeu para escolas tradicionais.
- j) Tradição e festividades do povo judeu para escolas religiosas.

¹⁸ STEIN, R.; SZULANSKI, S. *Educacion pre -escolar en Israel Una experiencia significativa*. Israel: Universidade de Tel Aviv, 1997. p.65.

¹⁹ PARÂMETROS Curriculares para o Jardim-de-Infância de Israel. Misrad Hachinuch, Hatarbut vehasport, Haagaf Lechinuch Kdam Iessodi, Jerusalém, 1998. p.126-129. Tradução de Rosely Mandelman para *Currículo de Cultura Judaica para a Idade Infantil, Festividades e comemorações judaicas*. Agência Judaica de Intercâmbio Cultural, 2005.

I) Tradição e festividades do povo judeu para escolas muçulmanas, cristãs e drusas.

No capítulo *Tradição e festividades judaicas na escola tradicional do “Tochnit Misgueret Legan Haieledim guilaei 3-6”*, a concepção de tradição inclui valores, condutas e costumes que são transmitidos ano após ano, e salienta a importância das festividades que resgatam a história de um povo e fazem parte da memória coletiva.

As festividades são datas especiais, que se diferenciam do curso normal do tempo. Nestes dias diminuem as atividades rotineiras que dão lugar a cerimônias e atividades simbólicas criadas para assinalar acontecimentos especiais, cuja origem está na história, na religião ou na natureza. As festividades fortalecem a unicidade emocional e social do povo.²⁰

A Educação Infantil, como transmissora de valores sociais, ética e tradição, tem como função importante propiciar a descoberta do conjunto de costumes das festividades de acordo com o desenvolvimento cognitivo da criança.

Em resumo, em *Tradição e festividades judaicas na escola tradicional* encontram-se como fundamentos básicos:

- *Las fiestas son puntos de referencia en el correr del tiempo y de la vida. Señalan el final de una etapa y comienzo de una nueva y dan sentido a la existencia y la renovación.*
- *La actividad ceremonial de la fiesta, que contiene también símbolos religiosos, permite identificarse y sentir pertenencia con el pueblo.*
- *Mediante el conocimiento y vivencia de la fiesta, se toma consciencia de los valores de la sociedad.*
- *Las fiestas y las leyendas provienen de la Biblia y de la Historia Nacional y son parte de la memoria colectiva del pueblo.²¹*

²⁰ BAROCAS, E. B. (elab.) *Chaguim Laktanim Currículo de Cultura Judaica para a Idade Infantil, Festividades e comemorações judaicas*. Agência Judaica de Intercâmbio Cultural, 2005. p.184.

²¹ STEIN, R.; SZULANSKI, S. *Educacion pre-escolar en Israel Una experiencia significativa*. Israel: Universidade de Tel Aviv, 1997. p.67.

“As festividades são pontos de referência no decorrer do tempo e da vida. Assinalam o final de uma etapa e começo de uma nova e dão sentido à existência e à renovação. - A cerimônia da festividade, que contém também símbolos religiosos, permite identificar-se e sentir-se pertencente a um povo. - Mediante o conhecimento e vivência da festividade, toma-se consciência de valores da sociedade. - As festividades e as lendas provêm da Bíblia e da História Nacional e são parte da memória coletiva do povo.” (tradução nossa).

As orientações dadas aos professores sobre as festividades judaicas seguem uma gradação de conteúdos (Tabela 1) tendo em vista a idade das crianças. E, segundo este material os objetivos ao se trabalhar com as festividades judaicas são:

- *Poner al niño en contacto con los símbolos de las fiestas, para que pueda entender su contenido.*
- *Promover la adquisición de valores sociales, como libertad, relación con el prójimo, ayuda mutua, etc.*
- *Desarrollar la capacidad de participar de la celebración de la fiesta.*
- *Promover el conocimiento y la comprensión de las distintas costumbres, de los grupos étnicos y religiosos que constituyen la sociedad israelí y desarrollar la tolerancia hacia los mismos.*
- *Desarrollar la identidad y la pertenencia al grupo social – nacional y religioso.*
- *Dar a conocer las leyendas históricas, que son la base de las fiestas de Israel y su relación con la naturaleza y el clima.*
- *Promover la comprensión de la importancia que la tradición y las fiestas tienen, como conservación de la unión nacional y la existencia durante 2000 años de historia.*²²

Como se pode notar pela tabela de gradação, bem como os objetivos do capítulo sobre festividades, o planejamento pedagógico se dá pelo calendário das festividades, que também norteia a vida escolar.

²² STEIN, R.; SZULANSKI, S. *Educacion pré-escolar en Israel Una experiencia significativa*. Israel: Universidad de Tel Aviv, 1997. pp.68 e 69.

“- Colocar a criança em contato com os símbolos das festividades, para que possa entender seu conteúdo. - Promover a aquisição de valores sociais, como liberdade, relação com o próximo, ajuda mútua, etc. - Desenvolver a capacidade de participar da celebração da festividade.- Promover o conhecimento e a compreensão dos distintos costumes, dos grupos étnicos e religiosos que constituem a sociedade israelense e desenvolver a tolerância entre os mesmos. – Desenvolver a identidade e pertinência ao grupo social – nacional e religioso. – Conhecer as lendas históricas, que são a base das festividades de Israel e sua relação com a natureza e o clima. – Promover a compreensão da importância que a tradição e as festividades têm, como a conservação de uma união e a existência durante 2000 anos de história.” (tradução nossa).

Tabela 1
Gradação dos conteúdos de acordo com a complexidade²³

Nomes	- O nome usual e freqüente.	- Nomes adicionais e seu contexto.	- Nomes especiais e nomes originais e seus significados.
Símbolos	- Símbolos em uso pela criança.	- Símbolos no ambiente da criança: em casa, na escola, no bairro.	- Símbolos com significado de valor nacional.
Costumes	- Costumes que a criança realiza.	- Costumes aceitos pela família e pelo ambiente próximo.	- Costumes aceitos pela comunidade e pelo povo e seus significados.
A história	- O aqui e o agora ao redor dos costumes da festa.	- História em linguagem simples. - Valores sociais.	- O histórico e seu significado. - Valores morais e nacionais ligados à festa.
A ligação com a natureza e com a agricultura		- Símbolos e costumes.	- Fatos históricos e seus significados. - Atividades agrícolas.

A integração curricular dos recursos didáticos das escolas judaicas feita no Brasil, especificamente em São Paulo em 2005, compõe o livro *Chaguim Laktanim Currículo de Cultura Judaica para a Idade Infantil, Festividades e comemorações judaicas*. É elaborado por Barocas, que contou com a participação de diretores, coordenadores e professores de dez instituições de ensino formal e não formal de São Paulo e teve como objetivos:

- Criar um espaço de discussões e debates sobre a essência e os conteúdos ligados à Cultura Judaica na Educação Infantil.
- Criar materiais curriculares relevantes e adequados ao contexto sócio-cultural local, considerando o Referencial Curricular Nacional do Brasil, a abordagem de Adequação ao desenvolvimento e as Propostas Pedagógicas das próprias Escolas Judaicas participantes no projeto (de corrente tradicional e de tradicional – ortodoxa)
- Criar meios concretos para expressar o trabalho conjunto, realizado pelas diferentes instituições.²⁴

²³ BAROCAS, E. B. (elab.) *Chaguim Laktanim Currículo de Cultura Judaica para a Idade Infantil, Festividades e comemorações judaicas*. São Paulo: Agência Judaica de Intercâmbio Cultural, 2005. p.185.

²⁴ BAROCAS, E. B. (elab.) *Chaguim Laktanim Currículo de Cultura Judaica para a Idade Infantil, Festividades e comemorações judaicas*. São Paulo: Agência Judaica de Intercâmbio Cultural, 2005. p.7.

O que se pôde observar ao longo do trabalho de três anos foi a crença de que os recursos didáticos e a filosofia de cada escola é particular, mas o objetivo único de formação judaica às crianças norteia, diariamente, o trabalho que envolve a língua hebraica, os costumes das festividades, o ritual do *Cabalat Shabat*, as histórias do *Tanarr*, e o movimento da dança judaica. É neste contexto integrado que se transmitem as tradições.

*A criança que estuda na Escola judaica, desde a mais tenra idade, tem a possibilidade de estar em contato com um entorno favorável à construção e à transmissão destes valores, por meio de interação de qualidade com educadoras, com outras crianças, e com objetos significativos à sua volta.*²⁵

Ao longo das últimas décadas, os referenciais curriculares passaram a contemplar aspectos pedagógicos, culturais e sociais, bem como a visão de infância contemporânea.

O que se pode notar nos dois referenciais curriculares (Brasil e Israel) é que foram concebidos em momentos próximos (1998 e 1995), são norteados pelas áreas de conhecimento, referência da educação do século XX, e dão enfoque à formação do cidadão que participa da sociedade como um indivíduo com valores morais e éticos. Há, em ambos, uma interação viva e dialética entre sociedade e escola que por meio da flexibilidade dos projetos de cada instituição permite um diálogo fundamental entre família e escola.

Os programas desenvolvidos em ambos os países se caracterizam pelo estímulo ao diálogo sobre a diversidade cultural e os valores éticos.

Especialmente em Israel, a escola de educação infantil passou a ser, no início do século XX, a possibilidade de continuidade dos valores judaicos de uma nova sociedade israelense. Acredita-se que a educação judaica, desde a primeira infância, proporciona ao indivíduo laços mais estreitos com a identidade de um povo.

A diferença dos currículos está na estrutura do calendário, que em Israel é estabelecido pelas festividades onde os projetos das instituições, sejam elas tradicionais, religiosas, árabes ou drusas, são coordenados pelos aspectos históricos e agrícolas destes eventos. Há temas que são determinados pelo Ministério da

²⁵ BAROCAS, E. B. (elab.) *Chaguim Laktanim Currículo de Cultura Judaica para a Idade Infantil, Festividades e comemorações judaicas*. São Paulo: Agência Judaica de Intercâmbio Cultural, 2005. p.8.

Educação, como ocorreu este ano por ocasião dos 60 anos da Independência de Israel, em que todas as escolas do país tiveram recursos e orientações tendo esse tema como central, o que denota uma unidade nacional.

Os Referenciais Curriculares do Brasil e de Israel que foram apresentados não podem ser considerados como elementos únicos e isolados. Eles seguem seus caminhos em cada instituição educacional e, muitas vezes, são o ponto de partida para reflexões sobre o que, a meu ver, a equipe pedagógica tenha como princípios para a educação infantil:

- reconhecimento da diversidade cultural dos alunos;
- conhecimento de concepção de Infância;
- valorização das ações, produções e depoimentos das crianças;
- crença na capacidade intelectual de cada criança e em seu desenvolvimento amplo;
- oferecimento de atividades que possibilitem a descoberta e a criação;
- oferecimento de atividades coletivas que envolvam a cooperação, autonomia e o senso crítico;
- oferecimento de atividades que possam desenvolver a expressão oral e artística;
- planejamento do ambiente escolar e do tempo reservados para cada atividade.

Desta forma, surgem projetos que são construídos e avaliados periodicamente pela equipe de professores, alunos e familiares. A comunidade tem uma participação intensa e abre-se espaço para uma discussão cultural.

A integração curricular em cada instituição se faz por meio da elaboração e da realização dos projetos que na escola judaica, especialmente no Brasil, tem como desafio integrar e dialogar com o referencial de Israel como mais uma ferramenta para a construção de seu próprio currículo, que deve ter por princípio transmitir aos seus alunos, além das áreas de conhecimento já citadas, os valores judaicos que permitam estabelecer uma relação dinâmica com a sociedade. O comprometimento com as tradições e costumes judaicos, bem como o exercício de estudo possibilitam a formação de um cidadão do mundo que pertence à comunidade judaica.

CAPÍTULO 6

ESCOLA JUDAICA EM SÃO PAULO: COLÉGIO I. L. PERETZ

As notícias da guerra chegavam ao Brasil estampadas nas manchetes dos jornais, e através da inconfundível voz do Repórter Esso, ‘a testemunha ocular da história’. Os judeus seguiam apreensivos suas rotinas. A guerra estava presente com um parente distante que escapava e vinha dar em suas portas, ou na intuição tácita de evitar novos filhos.¹

O Colégio I. L. Peretz, instituição judaica fundada em 1951, que se localiza no bairro da Vila Mariana na cidade de São Paulo, foi criado em função da demanda da comunidade judaica que buscava um diálogo entre a educação, cultura e religião judaicas para as famílias que, em meio à Segunda Guerra Mundial, preocupavam-se com o futuro de seus filhos.

A comunidade judaica chegou ao Brasil em sucessivas ondas de imigração, em decorrência da crise política e social advinda das perseguições aos judeus que a comunidade vivia na Rússia e Europa desde o final do século XIX e início do século XX.

“Nesse período o anti-semitismo russo assumiu inúmeras formas, desde a organização de pogroms até a falsificação e a publicação dos famigerados ‘Protocolos dos Sábios de Sião’.”²

De acordo com registros da imigração judaica russa aos Estados Unidos este movimento gerou um aumento muito grande entre 1880 e 1920 que chegou a dois milhões de judeus russos.

¹ ASSOCIAÇÃO CULTURAL RELIGIOSA BRASILEIRA ISRAELITA. *Peretz quarenta anos* São Paulo, 1992. p.25.

² REVISTA MORASHÁ. Ed. n.40, trimensal, mar. 2003.

*Encorajado pelo sucesso da instalação de colônias agrícolas na Argentina, a Jewish Colonization Association, a celebre organização filantrópica do Barão Hirsch, comprou terras no Rio Grande do Sul e trouxe centenas de judeus do Império Russo.*³

Um grupo grande de imigrantes chegou ao Brasil no início do século XX em decorrência das restrições feitas pelos Estados Unidos e Argentina – *“dois tradicionais destinos dos judeus europeus.”*⁴

O censo oficial realizado em 1940 calculava que entre 1920 e o início da Segunda Guerra Mundial mais de 50.000 judeus tenham chegado ao Brasil. A maior concentração de imigrantes se instalou no Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre. Em virtude da Segunda Guerra Mundial, houve um grande movimento dos sobreviventes do Holocausto, que além de irem para outros lugares do mundo, passaram a vir também para o Brasil, mas a partir da década de 50 houve um declínio significativo deste movimento.⁵

Em 1951, o Colégio I. L. Peretz foi fundado pela Associação Cultural Religiosa Brasileira Israelita, (ACRELBI) mantenedora que até hoje administra o colégio. Os sócios da ACRELBI construíram a sinagoga e mais tarde movidos pela religiosidade e pela citação da Bíblia *“toda sinagoga deve ter uma sala de estudos”*⁶ fundaram a escola que passou a ter um prédio próprio ao lado da sinagoga. Tal fato confirma a relação entre educação, religião e cultura, consolidada pela construção de uma instituição escolar. O colégio foi idealizado logo após a formação do Estado de Israel.

A língua hebraica seria ensinada às crianças e passou a fazer parte do currículo desde então: *“Não havia qualquer dúvida sobre o idioma a ser ensinado às crianças na nova escola. Embora outras escolas judaicas de São Paulo ensinassem o idiche, isso foi logo descartado pela ACRELBI.”*⁷

³ DECOL, R. D. *Judeus Brasileiros: Um Panorama Demográfico*. In: Cadernos de Língua e Literatura Hebraica, Publicação do Curso de Pós-Graduação de Língua Hebraica, Literatura e Cultura Judaicas- FFLCH- USP. São Paulo: Humanitas, 2001. p.54.

⁴ DECOL, R. D. *Judeus Brasileiros: Um Panorama Demográfico*. In: Cadernos de Língua e Literatura Hebraica, Publicação do Curso de Pós-Graduação de Língua Hebraica, Literatura e Cultura Judaicas- FFLCH- USP. São Paulo: Humanitas, 2001. p.54

⁵ DECOL, R. D. *Judeus Brasileiros: Um Panorama Demográfico* in: Cadernos de Língua e Literatura Hebraica. Publicação do Curso de Pós-Graduação de Língua Hebraica, Literatura e Cultura Judaicas- FFLCH- USP. São Paulo: Humanitas, 2001. p.59.

⁶ ASSOCIAÇÃO CULTURAL RELIGIOSA BRASILEIRA ISRAELITA. *Peretz quarenta anos*. São Paulo, 1992. p.34.

⁷ ASSOCIAÇÃO CULTURAL RELIGIOSA BRASILEIRA ISRAELITA. *Peretz quarenta anos*. São Paulo, 1992. p.36.

Porém, surge uma questão a se definir: a escolha do nome da escola. Para alguns o nome teria que ser em idiche, já que esta era a língua falada entre as pessoas da comunidade judaica local; o português era falado por necessidade, na rua.

Por poucos votos, acabou prevalecendo a sugestão de Kelman Orenstein. A nova escola, para desgosto de alguns, seria batizada com o nome do escritor I. L. Peretz, poeta e contista que ganhou espaço na literatura universal escrevendo em idiche.⁸

A concepção de educação, no Colégio I. L. Peretz, durante seus mais de cinquenta anos de existência, passou por inovações tecnológicas, bem como por profissionais que exerceram grande influência em seus alunos, mas esteve sempre presente a preocupação na formação pela capacidade de refletir e assumir suas idéias.

Para alunos da década de 70 como o jornalista Gilberto Dimenstein: *"No Peretz, transitavam os movimentos do mundo, através dos professores. [...] Por todos os lados, sentia-se a importância da ética, da indignação, da solidariedade. Nos debates sobre Israel, aprendíamos o sonho humanista de um país."⁹*

Atualmente, seguindo os princípios que têm sido a mola pedagógica desta instituição a Educação Infantil do Colégio I. L. Peretz tem como ponto de partida a realidade e os conhecimentos infantis e, pela mediação do adulto, busca ampliar o universo de experiências, e permite às crianças representá-las em diferentes códigos e contextos culturais.

O desafio do planejamento é articular um currículo que compreenda a multiplicidade das áreas do conhecimento sugeridas pelo Referencial Nacional (1998), que contemple a cultura e tradição judaicas, bem como a cultura e realidade brasileiras e o contexto mundial contemporâneo.

A integração do currículo nacional e do currículo de cultura judaica se estabelece a partir da formação dos professores nas áreas do conhecimento e na área judaica por meio de reuniões semanais. Os professores transformam a teoria

⁸ ASSOCIAÇÃO CULTURAL RELIGIOSA BRASILEIRA ISRAELITA. *Peretz quarenta anos*. São Paulo, 1992. p.36.

⁹ ASSOCIAÇÃO CULTURAL RELIGIOSA BRASILEIRA ISRAELITA. *Peretz quarenta anos*. São Paulo, 1992. p.12.

em prática, exercendo-a em sala de aula, “[...] o confronto constante entre empiria e teoria que assegura densidade aos conceitos.”¹⁰

O currículo da Educação Infantil do Colégio I.L.Peretz agrega aspectos adequados à faixa etária de dois a seis anos do Referencial Curricular Nacional à cultura judaica por meio das áreas:

- Festividades judaicas – *Raguim*.
- Ritual do recebimento do *Shabat* (toda sexta-feira).
- Língua hebraica (por meio de canções e palavras que fazem parte do cotidiano da escola e projetos pedagógicos que envolvem jogos e literatura hebraica).
- Bíblia – *Tanarr*.
- Dança – *Rikudim*.

Esta organização faz parte de um planejamento para a equipe pedagógica, porém no dia-a-dia das crianças isso ocorre de forma integrada. Elementos da cultura judaica estão presentes nas rodas de conversa, nos projetos interdisciplinares e nas palavras em hebraico utilizadas no cotidiano.

As atividades realizadas com as famílias possibilitam que pais e filhos vivenciem momentos de integração por intermédio das festividades judaicas. Nesse processo, as famílias se aproximam do trabalho e da concepção da escola, enquanto para as crianças o valor de cada situação é potencializado pela presença dos pais.

Principalmente, na época de cada *rag* (festividade) a comunicação visual, por meio de painel ou cenário montado na recepção do prédio da Educação Infantil, cria uma atmosfera judaica compartilhada por todos os alunos, professores, funcionários e familiares. Ao mesmo tempo, cada sala tem um canto com objetos e/ou imagens que propicia o contato mais próximo com as tradições despertando a curiosidade e enriquecendo o aprendizado.

O Colégio I. L. Peretz foi escolhido para fazer a pesquisa por ser uma escola judaica de tradição e referência na comunidade judaica e em virtude de meu

¹⁰ DE CERTEAU, M. *apud* VIDAL, D. G. *Culturas Escolares. Estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária*. (Brasil e França, final do século XIX). São Paulo: Autores Associados, 2005. p.22.

trabalho na Instituição. Atualmente, realizo um trabalho na direção da Educação Infantil que está focado na formação da equipe pedagógica, no atendimento aos pais e, especialmente, às crianças. Isso me proporcionou, ao longo dos últimos vinte anos, uma observação profunda do desenvolvimento infantil (das crianças de um ano e meio a cinco anos) e atuação na construção com a equipe pedagógica das reformulações do currículo da Educação Infantil.

A análise dos dados obtidos nos encontros realizados como pesquisadora tem por objetivo compreender como as crianças entendem e apreendem os conceitos judaicos e serão apresentados no capítulo Análise de dados.

CAPÍTULO 7

FESTA, FESTIVIDADE OU RAG ¹?

“Qualquer pretexto é bom para interromper a marcha do tempo e celebrar, com festejos e cerimônias, homens e acontecimentos.”

Otávio Paz²

“As festividades elevam o homem do plano superficial do dia-a-dia, da mesma forma que montanhas se elevam do nível da superfície da Terra.”

Chaim Nachman Bialik³

Como começar a escrever sobre festividade ou *Rag* sem pensar em criança, alegria e rompimento da rotina? Durante as festividades, a magia e a fantasia remetem seus participantes a outros lugares, a outros tempos. Algumas festividades judaicas são realmente assim. Tanto o escritor Paz como o poeta Bialik (1873-1934) deram às festividades um valor dinâmico, em que ao celebrá-las interrompe-se o rumo natural das ações diárias e se faz presente um novo contexto no qual o sujeito, por meio da simbologia, se permite imaginar.

O escritor Otávio Paz apresenta, em seu texto “Todos os Santos, Dia de Finados”, uma visão original de uma data muito importante comemorada no México, o Dia de Finados:

Tudo acontece num mundo encantado: o tempo é outro tempo (situado num passado mítico ou numa atualidade pura); o espaço em que ocorre muda de aspecto, desliga-se do resto da terra, enfeita-se e se transforma num ‘local de festa (em geral se escolhem lugares especiais ou pouco freqüentados); os personagens que intervêm abandonam sua classe humana ou social e se transformam em vivas, embora efêmeras, representações. E tudo acontece como se não fosse verdade, como nos sonhos.⁴

¹ “Rag” hebraico significa festa ou festividade seu plural é *Raguim*.

² PAZ, O. *O Labirinto da Solidão e Post Scriptum*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

³ BAROCAS, E. B. (elab.) *Chagim Laktanim Currículo de Cultura Judaica para a Idade Infantil Festividades e Comemorações Judaicas*. São Paulo: Agência Judaica de Intercâmbio Cultural, 2005. p.12.

⁴ PAZ, O. *O Labirinto da Solidão e Post Scriptum*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p.48.

Quando se festeja afasta-se, temporariamente, da realidade e torna-se possível a entrada em um sonho. Otavio Paz mostra que, na proximidade da morte (Dia de Finados), há possibilidade de resgatar-se a vida e de estar em contato com valores da religião e cultura. Cria-se, então, uma atmosfera no presente que consiste em uma rede entrelaçada com fios do passado e do futuro: *“Oscilamos entre a entrega e a reserva, entre o grito e o silêncio, entre a festa e o velório, sem que nos entreguemos nunca.”*⁵

A comemoração possibilita uma participação efetiva e, portanto, é um dos elementos importantes que pode provocar a identificação com uma determinada cultura.

Na cultura judaica, a festividade é um marco importante, pois organiza a vida diária pelas estações e mudanças da natureza. O calendário judaico é determinado pelos *Raguim* em Israel ou em qualquer parte do mundo.

Segundo Barocas a palavra hebraica *Rag* tem dois significados que se completam diante do seu radical:

*[...] a palavra **chag**, cujo radical semita (de três consoantes) pode ser tanto **chet guimel guimel** como **chet vav guimel**. Se consideramos esta última, poderemos notar que transmite, também a noção de **chug**, ou seja, um círculo, em torno do qual cada participante se situa em um ponto equidistante ... Outra forma de explicar é considerar o radical **chet guimel guimel**, que deriva o verbo **lachgog**, cujo significado é festejar.*⁶

A primeira festividade judaica, segundo a Bíblia, surgiu quando o povo de Israel, ao sair do Egito (Livro Êxodos na Bíblia), inicia uma nova fase, que foi considerada pelo historiador Kaufmann⁷ de aliança com Deus. A entrega do Decálogo no Monte Sinai marcou as comemorações judaicas.

Como afirma Amâncio:

[...] surgia a primeira festa anual israelita, aquela que lembra a saída do Egito, o Êxodos, que na sua simbologia, inclui a obrigação de que os membros da aliança se alimentem do pão ázimo (matsá), costume

⁵ PAZ, O. *O Labirinto da Solidão e Post Scriptum*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p.48.

⁶ BAROCAS, E. B. *Chaguim Laktanim Currículo de Cultura Judaica para a Idade Infantil Festividades e Comemorações Judaicas* São Paulo: Agência Judaica de Intercâmbio Cultural, 2005. p.12.

⁷ KAUFMANN, Y. *A religião de Israel do início ao exílio babilônico*. São Paulo: Perspectiva, 1989.

*seguido pelos judeus até hoje no festival de Pessah (salto, passagem), a Páscoa judaica.*⁸

As Festividades são importantes no calendário judaico. A vida judaica é baseada pelos rituais dos ciclos semanais (Shabat)⁹ e do ciclo anual. O calendário judaico é nortado pelas fases da lua, isso significa que as datas das festividades nunca ocorrem no mesmo dia se comparado ao calendário solar.

No Pentateuco, em Êxodos 23,17 lê-se: *“Três vezes no ano, aparecerão todos teus homens diante do Senhor, o Eterno”* referindo-se às três festas de Peregrinação ao Templo de Jerusalém: *Pessarr*, que se refere a saída do povo de Israel do Egito (história de Moisés); *Sukot* (festa das cabanas)¹⁰ e *Shavu’ot* (conhecida como a festa da Colheita, mas tem outros nomes como: *Matan Torá*, entrega da *Torá*). As três festividades estão ligadas à saída do Egito, fato que influenciou o estabelecimento de muitos costumes no judaísmo.

Segundo Rabi Israel Meir Lau, somente as festas de peregrinação são chamadas de rag: *“In the Torah, the word ‘chag’ only refers to the three pilgrimage festivals, when the Jews were commanded to visit the Temple in Jerusalem: Pesah, Shavu’ot, and Sukkot.”*¹¹

Observa-se que há informações sobre algumas festividades no texto Bíblico, que como afirma Rofé¹², foi concebido por vários escritores e em momentos históricos distintos. As festividades foram também um tema significativo para sábios judeus e podem ser encontradas no *Talmud*.

Certos costumes se modificaram. Para Kaufmann: *“[...] a peregrinação a um grande templo era um costume velho e popular, mas não constituía um elemento indispensável da festividade.”*¹³

São onze as festividades judaicas mais conhecidas e comemoradas nas instituições educacionais de São Paulo como foi apresentado no livro *Chaguim*

⁸ AMÂNCIO, M. Moisés e a Origem da Lei por Moacir Amâncio. *Revista História Viva: Grandes Religiões 2- Judaísmo* São Paulo: Ediouro; Segmento-Duetto Editorial. p.17.

⁹ *Shabat* – sábado, dia do descanso.

¹⁰ Após a saída do Egito o povo ficou durante quarenta anos no deserto em cabanas. No capítulo Sukot festa das cabanas no Pentateuco haverá maior detalhamento sobre a festa.

¹¹ LAU, Rabi Israel Meir. *Practical Judaism*. Tel Aviv: Modan Publishing House Ltd, 1997. p.205.

“Na Torá, a palavra chag se refere apenas às três festas de peregrinação, quando os judeus se dirigiam ao Templo de Jerusalém: Pesarr, Shavu’ot e Sukot.” (tradução nossa).

¹² ROFÉ, A. *Introduction to the composition of the Pentateuch*. England: Sheffield Academic Press Ltd, 1999.

¹³ KAUFMANN, Y. *A religião de Israel do início ao exílio babilônico*. São Paulo: Perspectiva, 1989. p.178.

Laktanim, um trabalho realizado com dez escolas judaicas formais e não formais em 2002:

- **Rosh Hashaná** (Pentateuco – Levítico 23, 24)¹⁴ – Ano novo judaico.
- **Iom Kipur** (Pentateuco – Levítico 23, 26-27)¹⁵ – Dia do perdão.
“E falou mais o Eterno a Moisés, dizendo: Mas aos dez dias deste sétimo mês, é o dia das expiações; convocação de santidade será para vós, e afligireis as vossas almas, e oferecereis oferta queimada ao eterno.”
- **Sukot** (Pentateuco – Levítico 23, 34, 43)¹⁶ – Festa das Cabanas.
“Nas cabanas habitareis por sete dias todo o natural de Israel habitará nas cabanas.” (Levítico 23, 42)
“Para que as vossas gerações saibam que, nas cabanas, fiz habitar os filhos de Israel quando os tirei da terra do Egito. Eu sou o Eterno, vosso Deus.” (Levítico 23, 43)
- **Simchat Torá** (*Talmud - Pirkei Avot* 1, 2)¹⁷ – Festividade que comemora a finalização da leitura da Torá ou Pentateuco, compilação dos cinco primeiros livros da Bíblia Hebraica.
- **Ranuká** - Encontra-se referência à história de *Ranuká* em Macabeus I e II, especialmente sobre a festividade em Macabeus II 10, 6-8¹⁸. (Estes livros não estão na Bíblia Hebraica, mas há comentários dos sábios judeus na *Gemará*, parte do *Talmud*) – Festa das Luzes
- **Tu Bishvat** (*Rosh Hashaná* 1, 1)¹⁹ – Ano novo das árvores.
- **Purim** (Bíblia Hebraica - *Meguilat Ester* 9, 20-22)²⁰ – História da rainha Ester.

¹⁴ HALDELMAN, M. S. *Jewish Every Day The complete handbook for childhood teachers*. Colorado: A.R.E. Publishing, 2000. p.14.1

¹⁵ HALDELMAN, M. S. *Jewish Every Day The complete handbook for childhood teachers*. Colorado: A.R.E. Publishing, 2000. p.153.

¹⁶ HALDELMAN, M. S. *Jewish Every Day The complete handbook for childhood teachers*. Colorado: A.R.E. Publishing, 2000. p.162.

¹⁷ HALDELMAN, M. S. *Jewish Every Day The complete handbook for childhood teachers* Colorado: A.R.E. Publishing, 2000. p.176.

¹⁸ HALDELMAN, M. S. *Jewish Every Day The complete handbook for childhood teachers*. Colorado: A.R.E. Publishing, 2000. p.184.

¹⁹ HALDELMAN, M. S. *Jewish Every Day The complete handbook for childhood teachers*. Colorado: A.R.E. Publishing, 2000. p.198.

²⁰ HALDELMAN, M. S. *Jewish Every Day The complete handbook for childhood teachers*. Colorado: A.R.E. Publishing, 2000. p. 211.

- **Pessarr** (Pentateuco - Êxodos 12, 14-15)²¹ – Festa que comemora a saída do povo de Israel do Egito. É também chamada de *Rag Haviv*, festa da primavera, de *Rag Hamatzot*, festa das *matzot* (pães ázimos) e *Z'man Charuteinu*, tempo da nossa libertação.

E este dia será para vós por lembrança, e celebrareis como festa para o Eterno em vossas gerações; como estatuto perpétuo o celebrareis. [...] Sete dias comereis pães ázimos, mas no primeiro dia cessareis de ter fermento das vossas casas; pois todo aquele que comer coisa levedada, será banida aquela alma de Israel desde o primeiro dia até o sétimo dia. (Êxodos 12, 14-15)

- **Iom Haatzmaut** (Theodor Herzl, Der Judenstaat 1896)²² – Independência do Estado de Israel.²³
- **Lag Baomer** – Trigésimo terceiro dia de *Omer*.²⁴
- **Shavu"ot** (Pentateuco - Deuteronômio 16, 9-10)²⁵ – Festa da Colheita, sete semanas após *Pessarr*.

Sete semanas contarás para ti; desde que a foi cortar o <<ômer>>, começarás a contar sete semanas. [...] E farás a festa das semanas ao Eterno, teu Deus; o que puderes dar de tua mão, darás, como te houver abençoado o Eterno, teu Deus. (Deuteronômio 16, 10)

As festividades *Tu B' Shvat*, *Pessarr*, *Shavu"ot*, *Lag Baomer* e *Sukot* têm como característica comum o aspecto agrícola. Em várias citações da Bíblia Hebraica aparece a relação com a terra nos enredos das histórias e nas determinações divinas.

Logo no primeiro livro, o Gênesis em 13, 16: “E porei a tua semente como o pó da terra; que, se pudesse o homem contar o pó da terra, também a tua semente seria contada.”

²¹ HALDELMAN, M. S. *Jewish Every Day The complete handbook for childhood teachers*. Colorado: A.R.E. Publishing, 2000. p.223.

²² HALDELMAN, M. S. *Jewish Every Day The complete handbook for childhood teachers*. Colorado: A.R.E. Publishing, 2000. p.141.

²³ *Iom Haatzmaut* (Independência do Estado de Israel) não é considerada *Hag* para os ortodoxos da religião judaica, pois para eles Israel sempre foi o Estado do povo judeu, desde a antiguidade.

²⁴ Historicamente, a festividade de *Lag Baomer* se refere ao mês *Omer* que ocorreram dois eventos um conta a história de *Bar Kochva*, que conseguiu com um grupo libertar Jerusalém do Império Romano e o outro conta a história de *Rabi Akiva*. A comemoração tem como característica um passeio a parques ou bosque e a dança ao redor de uma fogueira.

²⁵ HALDELMAN, M. S. *Jewish Every Day The complete handbook for childhood teachers*. Colorado: A.R.E. Publishing, 2000. p.251.

Pode-se notar o vínculo do ser humano, em especial, o povo de Israel, com a natureza. Esse é o momento da promessa divina que tem sido referência para muitas gerações. A descendência e a nação (relação com a terra) se tornaram símbolos importantes do judaísmo.

A Bíblia Hebraica pode ser observada como símbolo consolidado e fundamental da religião judaica, que está pautada na soberania divina.

Para Mary Douglas: “[...] quanto mais o símbolo for colhido no fundo comum da experiência humana, melhor será recebido e mais conhecido será”.²⁶

As histórias, os personagens e objetos judaicos são símbolos. A cultura judaica está entrelaçada às suas tradições e aos símbolos, portanto ao se estudar sobre a cultura judaica, em especial as festividades judaicas, há relevância se considerar seus símbolos.

Para Ernest Cassirer o homem está ligado à realidade pela capacidade de simbolizar e se comunicar. Os símbolos permitem que o homem conheça a sociedade e participe de forma coletiva e ao mesmo tempo individual, pois a subjetividade passa pela história de vida de cada um.

*O homem não pode fugir à própria realização. Não pode senão adotar as condições de sua própria vida. Não estando mais num universo meramente físico, o homem vive em um universo simbólico. A linguagem, o mito, a arte e a religião são partes desse universo. São os variados fios que tecem a rede simbólica, o emaranhado da experiência humana. Todo o progresso humano em pensamento e experiências é refinado por essa rede, e a fortalece.*²⁷

Os símbolos estão presentes e são fundamentais em todas as comemorações judaicas. Em todas as festividades encontramos histórias, objetos, alimentos e palavras que representam o passado.

No livro *Jewish Education*²⁸, o autor Solomon (1984) observa as semelhanças entre os símbolos religiosos e os símbolos científicos e artísticos. Solomon argumenta que os símbolos existem para explicar o universo. Qualquer elemento que substitua, por meio das mais variadas formas, outro objeto, personagem ou

²⁶ SCHWARTS, S. *Uma visão da esterilidade na Bíblia Hebraica*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2004. p.31.

²⁷ CASSIRER, E. *Ensaio sobre o Homem: Introdução a uma filosofia da cultura humana*. São Paulo: Martins Fontes, 1994. p.48.

²⁸ SOLOMON, B. I. *Curricular Integration in the Jewish All – Day School in the United States*. In: *Studies in Jewish Education* volume II (1984), Jerusalem: The Magnes Press; The Hebrew University, 1984.

evento é um símbolo. Na opinião do autor, a palavra é o símbolo mais comum. Podemos acrescentar que o desenho é também um símbolo, uma figura simbólica universal das mais antigas.

O símbolo científico é mais pontual e objetivo, tem como foco a comunicação direta que facilita o desenvolvimento do pensamento científico. Os símbolos artísticos são mais amplos em seus significados e suscitam múltiplas emoções no observador.

“Religious symbols differ in purpose and essence from scientific and artistic symbols. They combine aspects of each, however, as transmit their message.”²⁹

Para Solomon, os símbolos religiosos são de grande funcionalidade e importância dentro da religião, já que tem relação com o divino e uma certa (pois há uma parcela subjetiva em seu significado que não pode ser desprezada) cumplicidade com um grupo ou comunidade. No judaísmo, o tetragrama (quatro letras em hebraico que juntas significam Deus) é o único símbolo que tem como conotação a existência divina. Os outros símbolos se referem ao mesmo de forma indireta. Por exemplo: em *Pessarr* come-se *Matzá* (pão sem fermento) que resgata a lembrança da ordem divina da saída do Egito, que foi muito rápida e não permitiu que o pão fermentasse. Não é possível comprovar cientificamente a veracidade deste fato, mas a tradição persiste e, pelo seu significado, garante a continuidade da descendência judaica. Durante essa festividade o judeu participa da cerimônia Seder e lê sobre o que ocorreu no Egito como se ele próprio tivesse sido libertado.

Os símbolos são recursos fundamentais para que se desenvolvam habilidades humanas como a interpretação e criatividade desde a infância até a idade adulta, desde as atividades artísticas às atividades científicas, como diz Vigotsky: “[...] *la imaginación, como base de toda actividad creadora, se manifiesta por igual en todos os aspectos de la vida cultural posibilitando la creación artística, científica y técnica.*”³⁰

²⁹ SOLOMON, B. I. *Curricular Integration in the Jewish All – Day School in the United States. In: Studies in Jewish Education volume II* (1984), Jerusalem: The Magnes Press; The Hebrew University, 1984. p.169.

“Os símbolos religiosos diferem em propósito e essência dos símbolos científicos e artísticos. Mas, ao transmitirem sua mensagem, eles combinam aspectos de cada um.” (tradução nossa).

³⁰ VIGOTSKY, L. S. *La imaginacion y arte en la infancia - Ensayo psicológico*. 8 ed. Madri: Akal Básicade Bolsillo, 2007. p.9.

“[...] a imaginação, como base de toda atividade criadora, se manifesta por igual em todos os aspectos da vida cultural possibilitando a criação artística, científica e técnica.” (tradução nossa).

Os educadores podem utilizar este instrumento para o desenvolvimento de habilidades imaginativas e cognitivas como fizeram filósofos e historiadores.

Para Jung, no livro “O Homem e seus símbolos”:

Outros símbolos também nos têm sido revelados pelos filósofos e historiadores religiosos, que traduzem estas crenças em conceitos modernos inteligíveis, conceitos que, por sua vez, adquirem vida graças aos antropólogos. Estes últimos nos mostram que as mesmas formas simbólicas podem ser encontradas, sem sofrer qualquer mudança, nos ritos ou nos mitos de pequenas sociedades tribais ainda existentes nas fronteiras da nossa civilização.³¹

A característica de universalidade do símbolo transcende o tempo e por meio dos rituais permite a localização do homem no contexto histórico, no espaço místico. E na infância isso tem um valor inigualável já que a entrada no mundo simbólico possibilita brincar com personagens e símbolos como se fosse um jogo, e a partir deste momento começa a confrontar o que faz parte da sua vida e o que é imaginário. As crianças passam a questionar este universo.

Afinal, de onde foi que as crianças tiraram a idéia de que o Papai do Céu, o Coelho da Páscoa, os Anjos e o Papai Noel moram todos juntos no céu? [...] Para a Psicologia Sócio-histórica, a essência da vida humana é cultural e não natural, portanto, o fato de as crianças estarem reunindo estes personagens, que, em nossa cultura, ocupam diferentes espaços em um novo campo de significados, pode ser explicado pela presença de um impulso criativo que possibilita realizar novas combinações a partir de elementos extraídos da realidade.³²

Ao partir de acontecimentos e personagens de sua realidade e entrar no mundo essencialmente simbólico, as crianças com suas múltiplas vozes, gestos e expressões transitam entre a fantasia e a realidade, e tudo se resume em uma experiência real. A vivência fantasiosa é fundamental para o desenvolvimento geral infantil.

Na opinião de Vigotsky: *“Entre las cuestiones más importantes de la psicología infantil y de la pedagogía figura la de la capacidad creadora en los niños,*

³¹ JUNG, C. G. *O Homem e seus símbolos*. São Paulo: Nova Fronteira, 1964. p.106.

³² CERISARA, A. B. De Como o Papai do Céu, o Coelho da Páscoa, os Anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu. In: KISHIMOTO, T. M. *O Brincar e suas Teorias*. São Paulo: Pioneira; Thomson Learning, 2002. pp.124 e 125.

*la del fomento de esta capacidad y su importancia para el desarrollo general y de la madurez de niños.*³³

A imaginação é vista de uma forma artificial pelo adulto, no entanto para a criança é sua forma de conhecer o mundo, de entender como as pessoas agem e os objetos funcionam, de expressar-se sobre eles, não há começo nem fim em suas fantasias como assegura Jacqueline Held:

*Para um adulto, uma mesa é uma mesa, sólida, inerte e resistente. Uma mesa e nada mais. Para uma criança – a psicologia, a observação de simples bom senso, nossas próprias lembranças, se permanecem bem vivas, nos ensinaram, - ocorre de maneira diferente: Onde começa o real? Onde termina?*³⁴

A importância das festividades para a Educação Judaica pode ser notada ao longo da história, assim como a transmissão da cultura e dos valores judaicos, e como observado no fato que ocorreu na Europa Ocidental durante o Iluminismo Francês e, posteriormente, com a *Haskalá* (Iluminismo Judeu 1781-1881).

A Revolução Francesa marca a entrada oficial dos judeus na sociedade moderna, porém os questionamentos sobre a educação judaica surgem e aumentam com a Emancipação. As famílias passaram a colocar seus filhos em escolas comuns que, conseqüentemente, não respeitavam o *Shabat* e o domingo era considerado dia do descanso. Houve, nesse momento, uma reflexão sobre a continuidade do judaísmo, como questiona Avineri: “*Y qué hay con respecto a las fiestas judías, que por supuesto no eran conocidas o reconocidas por el sistema escolar?*”³⁵

As famílias judias da Europa ficaram entre a entrada na sociedade e a tradição. O aparecimento da *Haskalá* e do Movimento Sionista intensificam a utilização do idioma hebraico como um recurso literário de grande força e comunicação e não somente um instrumento dos rituais religiosos. Surgem, então, novelas, poemas e jornais em hebraico, o idioma se intensificou e renasceu. Hoje, o

³³ VIGOTSKY, L. S. *La imaginación y arte en la infancia - Ensayo psicológico* Madri: Akal Básica de Bolsillo, 2007 (8 ed.) pp.10-11.

“*Entre as questões mais importantes da psicologia infantil e da pedagogia figura a da capacidade criadora nas crianças, o incentivo desta capacidade e sua importância para o desenvolvimento geral e maturidade das crianças.*” (tradução nossa).

³⁴ HELD, J. *Imaginário no poder, as crianças e a literatura fantástica*. São Paulo: Summus, 1980. p.39.

³⁵ AVINERI, S. *La Idea Sionista Notas sobre el pensamiento Nacional Judío*. Jerusalém: La Semana Ediciones, 1968. p.19. “*E com relação às festividades judaicas, que se presume não eram conhecidas ou reconhecidas pelo sistema escolar?*” (tradução nossa).

hebraico é o idioma oficial de Israel, bem como a língua ensinada nas escolas judaicas no mundo.

Para Hannah Arendt o legado da tradição é passado de geração para geração e pode ser considerado *testamento*:

O testamento, dizendo ao herdeiro o que será seu direito, lega posses do passado para o futuro. Sem testamento ou, resolvendo a metáfora, sem tradição – que selecione e nomeie, que transita e preserve, que indique onde se encontram os tesouros e qual o seu valor – parece não haver nenhuma continuidade consciente no tempo, e portanto, mas tão-somente a sempiterna mudança do mundo e o ciclo biológico das criaturas que nele vivem.³⁶

Os símbolos e costumes judaicos, que se repetem a cada ano, despertam a curiosidade da criança, fazem com que ela os conheça e reconheça, ampliando gradativamente o interesse pelos seus significados.

A criança ao vivenciar os costumes do *Rag* tem a oportunidade de enriquecer a sua compreensão do mundo, de forma concreta. Os conteúdos e suas formas lúdicas desenvolvem habilidades, na exploração dos símbolos judaicos por meio de brincadeiras, jogos ou dramatizações das histórias e na comemoração.

Para Benjamim:

Somente através da juventude a religião pode penetrar na comunidade de maneira tão intensa; em nenhum outro lugar a ânsia pela religião pode ser mais concreta, íntima e penetrante do que na juventude. Pois o caminho que a geração mais jovem percorre em seu processo de formação seria insensato sem ela, seria vazio e doloroso sem o ponto onde ele se bifurca numa opção decisiva.³⁷

A festividade como um aspecto da tradição judaica proporciona à criança a oportunidade de sentir-se ligada a acontecimentos passados de sua comunidade, e ao mesmo tempo, de ser participante, no presente, por meio da realização e comemoração da festividade.

Conseqüentemente, a instituição educacional judaica reserva às festividades um espaço central em seu currículo, pelo oferecimento de oportunidades de cultivar a cultura.

³⁶ ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2005. p.31

³⁷ BENJAMIN, W. *Reflexões: A Criança, O Brinquedo, A Educação*. São Paulo: Summus, 1984. p.27.

*A chaguiga, ou festejo do chag, representa apenas parte do chag. [...] Este evento, de grande importância na instituição educacional, representa uma boa oportunidade para a criança participar ativamente, sentindo-se parte de um todo (hine ma tov uma naim, shevet achim gam iachad, Eis o que é bom e agradável, os irmãos sentados juntos), quando podemos transmitir mensagens, valores e costumes ligados ao chag e à tradição do povo*³⁸

As festividades escolhidas para esta pesquisa foram: *Sukot* e *Purim*.

Sukot por ser uma das festividades de Peregrinação e por ter em seu símbolo, a *suká* (cabana), uma característica peculiar que permite que se vivencie por meio de sua fragilidade. *Purim* por ser uma festividade com aspecto lúdico da história com seus símbolos fantasiosos.

³⁸ BAROCAS, E. B. (elab.) *Chaguim Laktanim Currículo de Cultura Judaica para a Idade Infantil Festividades e Comemorações Judaicas*. São Paulo: Agência Judaica de Intercâmbio Cultural, 2005. p.13.

CAPÍTULO 8

A FESTA DAS CABANAS NO PENTATEUCO – SUKOT

“[...] o leitor em geral tem agora diante de si uma nova concepção da Bíblia como obra de grande força e autoridade literária, obra sobre a qual se pode perfeitamente acreditar que tenha podido moldar as mentes e vida de homens e mulheres inteligentes por mais de dois milênios.

Robert Alter e Frank Kermode¹

Este capítulo propõe uma reflexão sobre *Sukot*, festividade judaica descrita no Pentateuco. Para tanto, é apresentada uma leitura sobre as características textuais dos livros Êxodos, Levítico e Deuteronômio, onde foram encontradas citações do *Sukot*, segundo a Enciclopédia Judaica² e a referência dos autores Alexander Rofé³, Robert Alter⁴, Frank Kermode⁵ e Yehezkel Kaufmann⁶, que foram pesquisados para responder à pergunta:

Qual a relação entre os textos que se referem a *Sukot* no Pentateuco?

O Pentateuco corresponde à composição dos livros: Gênesis, Êxodos, Levítico, Números e Deuteronômio. Em cada um deles se pode encontrar: narrativas, poemas, contos, leis e rituais. É notória a harmonia que surge de uma complexa diversidade textual que tem como característica marcante a possibilidade de se ter sempre uma nova leitura de um mesmo texto.

Sukot (cabanas) é uma festa judaica comemorada no 15º dia do mês de *tishrei* (Levítico 23,34), segundo o texto bíblico, sétimo mês do ano. Atualmente, ao se considerar o início do ano (*Rosh Hashaná*) em *tishrei*, esse passa a corresponder

¹ ALTER, R.; KERMODE, F. *Guia Literário da Bíblia*. São Paulo: Unesp, 1997.

² JACOBS, J.; FRIEDMANN, H. G. Disponível em: <www.jewishencyclopedia.com>. Acesso em: 5/ set. 2008.

³ ROFÉ, A. *Introduction to the composition of THE PENTATEUCH*. England: Sheffield Academic Press Ltd. 1999.

⁴ ALTER, R.; KERMODE, F. *Guia Literário da Bíblia*, São Paulo: UNESP, 1997.

⁵ ALTER, R.; KERMODE, F. *Guia Literário da Bíblia*. São Paulo: UNESP, 1997.

⁶ KAUFMANN, Y. *A religião de Israel: do início ao exílio babilônico*. São Paulo: Perspectiva; Universidade de São Paulo: Associação Universitária de Cultura Judaica, 1989.

ao primeiro mês do calendário judaico. Provavelmente, o texto escrito em Levítico é anterior à determinação do ano novo judaico (*Rosh Hashaná*).

“E falou o Eterno a Moisés:

Fala aos filhos de Israel, dizendo: Aos quinze dias deste mês sétimo, a festa das cabanas será por sete dias, ao Eterno.” (Levítico 23, 33-34)

Outro aspecto relevante sobre a festividade *Sukot* é o de ser uma das três festividades (*Raguim*) de peregrinação (*Shalosh Regalim*), juntamente com *Pessarr* (festa dos pães ázimos) e *Shavu”ot* (festa das semanas). *Shalosh Regalim* se refere à peregrinação do povo de Israel até o Grande Templo (*Beit hamiqdash*) em Jerusalém. O Primeiro Templo, situado no Monte Moriá ao norte do Monte Sion, foi construído no terceiro ano do reinado de Salomão, saqueado inúmeras vezes e incendiado por Nabucodonosor II em 587 a. C. Até hoje, assim como foi para o antigo povo de Israel, é o principal ambiente de preces e cultos religiosos, o que restou dele é conhecido como Muro das Lamentações.

As festividades de peregrinação (*Shalosh Regalim*) correspondem a três eventos importantes da história judaica: a saída dos filhos de Israel (*bnei Israel*) do Egito (*Pessarr*); o recebimento da *Torá* (*Shavu”ot*) e a travessia do deserto (*Sukot*) (*Sukot* é a festa que trata sobre a travessia no deserto, quando o povo saiu do Egito ficou em cabanas que é a tradução da palavra *Sukot*).

Há outro aspecto que une as três festas, o caráter agrícola: *Pessarr* ocorre no início da primavera em Israel; *Shavu”ot* corresponde à colheita dos primeiros frutos e *Sukot* cita a colheita dos frutos do campo em outono. Como se pode observar na citação:

Três vezes no ano, aparecerão todos teus homens diante do Senhor, o Eterno. (Êxodo 23, 17)

Três vezes no ano, aparecerão todos os teus homens diante do Eterno, teu Deus, no lugar que Ele escolher: na festa dos pães ázimos, na festa das semanas, e na festa das cabanas. E não aparecerão vazios diante do Eterno. (Deuteronômio 16, 16)⁷

⁷ *A LEI DE MOISÉS E AS “HAFTAROT”*. Tradução, explicações e comentários do Rabino Meir Matzliah Melamed, 6 ed São Paulo: Templo Israelita Brasileiro Ohel Yaacov, 1996.

Era, segundo textos da Bíblia, uma das mais importantes peregrinações ao Templo e, relacionado ao seu caráter agrícola, em algumas citações, *Sukot* se confunde com *Shavu"ot*. No texto do Êxodos (23, 16) pode-se notar que a diferença está na colheita das primícias em *Shavu"ot*; já em *Sukot* “ao sair do ano” se colhem os produtos do campo. Em hebraico, as palavras são distintas *Shavu"ot* é *Rag Hakatsir* (festividade da ceifa) e *Sukot* é *rag ha'assif* (colheita).

“E a festa da ceifa (Shavu"ot), que é uma das primícias de teus trabalhos, do que semearás no campo, e a festa da colheita (Sucot) ao sair o ano, ao recolher teus produtos do campo.” (Êxodos 23, 16)

8.1 Nome da festividade

Quanto ao nome da festa *Sukot*, Vaux⁸ traz uma informação relevante: “Esse nome só aparece nos calendários religiosos recentes Dt 16,13-16; Lv 23,34, [...] mas é certo que é a mesma festa que é chamada da Colheita ‘asip’, nos dois calendários mais antigos.” (Ex 23, 16 e 34, 22)

“A Festa das cabanas farás para ti sete dias, quando tiveres recolhido os produtos da tua eira e de tua vindima.” (Deuteronômio 16, 13)⁹

Isto significa que a festividade tem outro nome: Festa da colheita (*Rag Ha"assif*). Em Israel, esta época é marcada pela comemoração do término do período agrícola. O aspecto agrícola se refere ao agradecimento pelo fruto da terra, que está presente em outras festividades judaicas.

Sete dias festejarás a festa para o Eterno, teu Deus, no lugar que escolher o Eterno; porque o Eterno, teu Deus, te abençoará em todos os seus produtos, e em toda a obra de tuas mãos, e estarás certamente alegre. (Deuteronômio 16, 15)

Uma característica interessante da festividade é o contentamento tanto pelo final da colheita como pelo final dos dias intensos¹⁰ ou Grandes festas. Segundo

⁸ VAUX, R. de. *Instituições de Israel no antigo testamento*. São Paulo: Teológica Paulus, 2003.

⁹ Em hebraico – *Rag Hasukot* (Festa das cabanas).

¹⁰ Dias intensos se referem à *Rosh Hashaná* (Ano Novo) e *Yom Kipur* (Dia do Perdão).

Gottfried,¹¹ *Sukot* é denominado também *Zeman Simchateinu*, tempo da nossa alegria.

Nos tempos Bíblicos, como é citado do Livro 1 Reis (12,32), em *Sukot* os peregrinos vinham à Jerusalém para participar da festividade.

Em Israel, *Sukot* é comemorado durante sete dias, conforme o texto bíblico (Deuteronômio 16, 15; Levítico 23, 34) e fora do país durante oito dias. Para se compreender esse fato é preciso voltar à época do Grande Templo (*Beit hamiqdash*) quando o calendário não era fixo e o Tribunal Judaico (*Sinédrio*) determinava o início do mês judaico. Os mensageiros informavam os filhos de Israel de todas as partes para que se preparassem para as festividades, porém os que moravam em regiões distantes demoravam mais tempo para serem informados e, desta forma, passou-se a considerar dois dias para o início do mês.

Segundo Vaux¹² o oitavo dia é mencionado à parte dos sete dias da festividade, pois é um dia após. E pode ser considerado uma transição antes de voltar à vida normal: “*Sete dias oferecereis ofertas queimadas ao Eterno; no dia oitavo, haverá santa convocação para vós, e oferecereis ofertas queimadas ao Eterno; é dia festivo, no qual deus vos retém; nenhuma obra servil fareis.*” (Levítico, 23:36)

8.2 Símbolos e costumes de *Sukot*

a) *Suká*

Suká é um dos símbolos da festividade. Encontram-se três traduções em português para o termo *suká*: cabana, tenda e tabernáculo.¹³ O mais adequado ao vocabulário infantil e que foi utilizado na pesquisa foi o termo cabana.

¹¹ Sucot 5759 – São Paulo: OAT Oficina Abrigada de Trabalho/ Shalom - Liga Israelita do Brasil, 1996.

¹² VAUX, R. *Instituições de Israel no Antigo Testamento*. São Paulo: Paulus e Teológica, 2003. p.533.

¹³ Há diferenças nas várias traduções encontradas. Em textos como Oseias 12,10 é encontrada outra palavra, no lugar de *suká*, - *Oalaim* - que corresponde à moradia provisória de tecido. Para a palavra *suká* o significado é cabana, moradia temporária, coberta por galhos de árvore, revestimento lateral de tecido. Esta pesquisa foi realizada com os dicionários: CHVEKA, Y. *Rav – Milim. A comprehensive dictionary of modern Hebrew*. Center for Educational Technology. Israel: Bar-Ilan University, Miskal, 1997; e AVNEYON, E. (editor in chief) *The Concise sapphire dictionary*. Israel: Hed Arzi Publishing Ltd and Eitan Publishing House Ltd, 1997. Conforme a sociedade e o momento em que a palavra surge há diferença de tradução. Atualmente, no hebraico moderno a palavra *suká* se refere ao símbolo da festa *Sukot*, e não é utilizada em outras situações.

É costume permanecer na cabana (*suká*) durante esse período, como recordação da época em que os filhos de Israel (*bnei Israel*) peregrinaram pelo deserto do Sinai, depois da saída do Egito, e habitaram em cabanas.

Permanecer na *suká* expressa o abandono da residência fixa para uma morada temporária. Este costume simboliza dois momentos: habitação em cabanas no deserto após a saída do Egito (segundo o livro Êxodo) e habitação na época da colheita. Como se pode notar há dois vértices da festa: a peregrinação e o aspecto agrícola.

Como é construída a *suká*?

A *suká* é uma moradia temporária construída, nas paredes laterais, com material sólido (madeira, junco, plástico) e na parte superior com folhagem ou outro material vegetal.

O escritor Bachelard traça um paralelo entre casa e cabana. Reflete sobre a segurança da moradia fixa e, em contraponto, a “solidão” da moradia temporária. Esses aspectos enriquecem o significado de *suká* e dá a ela o sentido de “*um universo dentro de um universo*” o que se alcança por meio do isolamento, como o autor explica: “*A casa é um corpo de imagens que dão ao homem razões de estabilidades. A casa é imaginada como um ser concentrado. Ela nos convida a uma consciência de centralidade*”.¹⁴

A segurança da casa, segundo Bachelard, pode ser comparada com o simbolismo de *Sukot*, quanto à fragilidade da *suká* e a proximidade com a natureza. Ao sentar-se à *suká* se está sujeito à ação da natureza e se pode observar o céu.

*A cabana é uma solidão centrada [...]. Em torno dessa solidão centrada irradia um universo que medita e que faz preces, um universo fora do universo. A cabana não pode receber nenhuma riqueza “desse mundo”. Ela tem uma feliz intensidade de pobreza... Ela nos dá acesso ao absoluto do refúgio.*¹⁵

A *suká* possibilita maior introspecção do sujeito. Ao estar mais próximo da natureza está mais perto de si mesmo.

¹⁴ BACHELARD, G. *O novo espírito científico. A poética do espaço*. São Paulo: Nova Cultural, 1988. p.120.

¹⁵ BACHELARD, G. *O novo espírito científico. A poética do espaço*. São Paulo: Nova Cultural, 1988. p.130.

b) Quatro espécies - *Arba"at haminim*

As quatro espécies são: fruta cítrica (*'Etrog*), folhas de palmeiras (*lulav*), ramos de mirta (*hadassim*) e ramos de salgueiro (*aravot*).

- **'Etrog** é uma fruta cítrica com cheiro e gosto, pode ser colhido o ano todo e sua árvore tem o mesmo sabor que seu fruto.
- **Lulav**, folha de tamareira, com gosto, mas sem cheiro, aparece em moedas cunhadas durante o período dos macabeus.
- **Hadass**¹⁶, três galhos da folhagem de mirta, com cheiro, mas sem gosto é uma planta resistente, quando as suas árvores são queimadas renasce das cinzas.
- **"Arava**¹⁷, dois galhos do salgueiro, sem cheiro e sem gosto. Só é encontrado em locais com abundância de recursos hídricos.

Para as quatro espécies, há bênçãos que são realizadas durante os sete dias na *suká*, com exceção do sábado (*Shabat*).

c) *Shemini "Atseret*

O oitavo dia de *Sukot* chama-se *Shemini "Atseret* e é costume ir à sinagoga, e rezar pelas águas (chuva) e pelos entes falecidos (*Izcor*). Pode-se fazer um paralelo simbólico nesta ocasião, de um lado a vida e a fertilidade da terra, representada pela água; e do outro a morte lembrada na reza aos falecidos - o círculo da vida e da morte.

*"De acordo com a tradição judaica, é em Sukot que D'us decide se o ano seguinte será de chuvas ou de seca."*¹⁸

O tema água está ligado ao aspecto agrícola que aparece em várias ocasiões e festividades judaicas. Em especial, em *Sukot* há relação direta com um pedido de um ano com chuva.

Os símbolos, *suká* e as quatro espécies, foram utilizados na pesquisa com as crianças da Educação Infantil.

¹⁶ *Hadass* - palavra em hebraico singular de *Hadassim*.

¹⁷ *Arava* - palavra em hebraico, singular de *Aravot*.

¹⁸ BAROCAS, E. B. (elab.) *Chaguim la Ktanim Currículo de Cultura Judaica para a Idade Infantil Festividades e comemorações judaicas*. São Paulo: Agência Judaica de Intercambio Cultural, 2005.

8.3 Sukot no Pentateuco

Encontra-se sobre *Sukot* em três livros do Pentateuco: Êxodos, Levítico e Deuteronômio.¹⁹

O livro Êxodos (*Shemot*) apresenta a relação do povo de Israel com Deus na revelação no Sinai. Fokkelman²⁰ considera este livro, “[...] apenas parte de uma concepção literário- espiritual maior”, pois a rica narrativa é retomada e multiplicada nos livros seguintes. É ponto de partida para as leis e cultos do Levítico e para a narrativa do Deuteronômio.

No Êxodos, entre os capítulos 1 e 15 encontra-se a saída dos filhos de Israel (*Bnei Israel*) do Egito; entre os capítulos 16 e 18 a descrição do povo no deserto e entre os capítulos 19 e 40 a revelação no Sinai. Fokkelman²¹ observa que esse livro pode ser dividido em duas fases: *Libertação*, que simboliza a saída do Egito e *Aliança* que se refere à ligação do povo com Deus a partir da revelação no Sinai.

No Levítico, em hebraico *Vaiqrá*, segundo Damrosch²² “composto amplamente de decretos rituais”, encontram-se a legislação e os cultos judaicos. Os primeiros capítulos apresentam de forma detalhada as leis e pode ser comparado a um manual de instruções, mas o texto apresenta também os eventos em forma de narrativa. As leis estão inseridas nos temas: o deserto, a peregrinação e a Terra prometida. O deserto pode ser considerado o espaço entre o passado e o futuro, representado pela alegria da libertação, tristeza pela peregrinação e a esperança na revelação divina.

No Deuteronômio, em hebraico *Devarim*, há três discursos de Moisés entre os capítulos 1 e 30, e entre os capítulos 31 e 34 encontram-se as últimas ações de Moisés. Nesse livro há novamente uma exposição à história do Sinai. Nenhum outro livro do Pentateuco se refere a Moisés como autor, ou seja, em Deuteronômio é possível ler o texto, e ouvir a voz de seu discurso em uma “*composição de abertura e síntese panorâmica dessa história.*”²³

¹⁹ Os títulos dos livros têm tradução em hebraico, que correspondem à primeira palavra do texto, ou seja, o título do livro repete a primeira palavra do texto. No Êxodos, a primeira palavra do texto que inicia o livro é *Nomes (Shemot)*.

²⁰ FOLKKELMAN, J. P. Êxodos. In: ALTER, R., KERMODE, F. *Guia Literário da Bíblia*. São Paulo: Unesp, 1997. p.78.

²¹ FOLKKELMAN, J. P. Êxodos. In: ALTER, R., KERMODE, F. *Guia Literário da Bíblia*. São Paulo: Unesp, 1997. p.78.

²² DAMROSH, D. Levítico. In: ALTER, R., KERMODE, F. *Guia Literário da Bíblia*. São Paulo: Unesp, 1997. p.79.

²³ POLZIN, R. Deuteronômio. In: ALTER, R., KERMODE, F. *Guia Literário da Bíblia*. São Paulo: Unesp, 1997. p.105.

Não há provas que Moisés tenha escrito este livro, pois segundo Polzin,²⁴ Deuteronômio pode ter sido compilado por um narrador anônimo que se refere freqüentemente a Moisés e, às vezes, a Deus.

Há alguns problemas na autoria do texto, pois nota-se a diferença entre o tempo de quem escreve e o tempo de Moisés, segundo Rofé.²⁵

Um aspecto de relevância sobre as diferenças e semelhanças dos textos são as evidências de que o texto bíblico é uma composição literária complexa e não segue simplesmente a uma progressão cronológica de textos e histórias²⁶.

Segundo Spinoza o estudo sobre a composição do Pentateuco pode estar pautado nos seguintes aspectos:

- *recognition that the Pentateuch has many separate authors;*
- *identification of authors' tell-tale signs, in style and content;*
- *determining the authors' time and place.*²⁷

Ao ler os distintos livros, as diferenças dos discursos, dos possíveis autores e dos momentos históricos são notadas. E a possibilidade de entender a composição do Pentateuco por este viés permite que se compreenda a pesquisa de Kaufmann²⁸ sobre a “*hipótese documentária*”, que se firmou por Graf-Wellhausen no século XIX com a análise dos textos e suas características distintas e semelhantes, bem como a datação dos mesmos.

A hipótese documentária distingue quatro fragmentos principais no Pentateuco, reunidos em épocas difíceis de serem definidas, classificadas pelas letras: J - Javista; E - Documento Eloísta; D - Fonte Deuteronomista; P – Código Sacerdotal (ou Priester Kodex, na expressão alemã).

Somente a partir desta pesquisa e da historiografia moderna pode-se olhar para a composição do Pentateuco por intermédio da “*hipótese documentária*”,

²⁴ POLZIN, R. Deuteronômio. In: ALTER, R., KERMODE, F. *Guia Literário da Bíblia*. São Paulo: Unesp, 1997.

²⁵ ROFÉ, A. *Introduction to the composition of the Pentateuch*. England: Sheffield Academic Press Ltd., 1999. p.17.

²⁶ ROFÉ, A. *Introduction to the composition of the Pentateuch*. England: Sheffield Academic Press Ltd., 1999.

²⁷ SPINOZA, B. In: ROFÉ, A. *Introduction to the composition of the Pentateuch*. England: Sheffield Academic Press Ltd., 1999. p.17.

“ - *Reconhecimento que o Pentateuco tem muitos autores distintos;*

- *Identificação de autores pelos sinais, estilo e conteúdo;*

- *Determinação dos autores em seu tempo e espaço.*” (tradução nossa).

²⁸ KAUFMANN, Y. *A religião de Israel: do início ao exílio babilônico*. São Paulo: Perspectiva; Universidade de São Paulo; Associação Universitária de Cultura Judaica, 1989.

segundo a qual, *J* corresponde ao fragmento mais antigo provavelmente do séc. IX a.C. e, o mais recente *P*, data pós-exílio.

Os documentos *J* e *E* unidos logo no início em *JE*, acredita-se que datem de 721 a.C. Há semelhanças entre eles e aparentemente contam a mesma história, ou seja, “os temas principais da narrativa do Pentateuco estão presentes em ambas as fontes”²⁹ se verifica que esta, talvez, seja a razão para a união de *J* e *E*. Segundo Kaufmann, *JE* é anterior a Josias, *D* - contemporânea de Josias, e *P* - pós Josias,

As considerações feitas por Kaufmann sobre as festividades judaicas, segundo a hipótese documentária, podem ajudar a refletir sobre a comparação das referências à *Sukot* no Pentateuco.

O que foi encontrado sobre *Sukot* no Êxodo 23:16 é uma referência clara do aspecto agrícola e, em muitas citações, *Sukot* aparece com outra festa, em geral, *Shavu”ot*, como foi citado anteriormente, que traz a oferta das primícias em agradecimento à colheita e a bênção para a mesma.

“E a festa da ceifa (Shavu”ot), que é das primícias de teus trabalhos, do que semearás no campo, e a festa da colheita (Sucot), ao sair o ano, ao recolher teus produtos do teu campo.” (Êxodo 23,16)

No capítulo 34 do Êxodos, encontra-se sobre a preparação das Tábuas da Lei por Moisés, onde devem ter sido escritas as palavras novamente, pois as primeiras tábuas tinham sido quebradas. Em seguida, Moisés determina algumas obrigações para que o povo possa ser desculpado diante de Deus, dentre elas: *“E a festa das semanas observarás a festa das primícias da ceifa do trigo, e a festa da colheita no princípio do ano vindouro.” (Êxodos 34,22)*

Novamente se pode observar que *Sukot* aparece junto com *Shavu”ot* (*festa das semanas*). Embora não haja muito detalhamento sobre os costumes, há uma localização temporal da festa -, o mês em que se comemora *Sukot* é a época da *“colheita no princípio do ano vindouro”*, o primeiro mês do ano.

Os documentos *JE* e *D* fazem menção à alegria, bem como à ligação do povo com a terra, e há uma afirmação sobre as três festividades da natureza.

²⁹ KAUFMANN, Y. *A religião de Israel: do início ao exílio babilônico*. São Paulo: Perspectiva; Universidade de São Paulo; Associação Universitária de Cultura Judaica, 1989.

As festividades israelitas nos tempos antigos eram populares e ligadas à vida agrícola e pastoril. O regozijo e os banquetes sagrados constituíam a sua essência; ela está representada desta maneira em JE e D, que mencionam apenas as três festividades da natureza³⁰.

Em Levítico, a festa de *Sukot* é apresentada diante da organização no tempo (Levítico 23, 34). Pode-se notar neste livro que há uma determinação do ritual ligado ao trabalho e à rotina da festa, um manual do que se deve fazer: *“No primeiro dia, haverá santa convocação; nenhuma obra servil fareis.”* (Levítico 23, 35).

Somente em Levítico foi encontrada a cabana (*suká*) como uma especificação importante da festa e o reforço de um dos preceitos da religião (*mitsvá*) de permanecer na cabana, mas somente para os filhos de Israel: *“Nas cabanas habitareis por sete dias todo o natural de Israel habitará nas cabanas.”* (Levítico 23, 42)

A herança judaica concebida pela voz e pelo poder de Deus aparece no final do detalhamento do ritual da festa: *“Para que as vossas gerações saibam que, nas cabanas, fiz habitar os filhos de Israel quando os tirei da terra do Egito. Eu sou o Eterno, vosso Deus.”* (Levítico 23, 43)

Em Deuteronômio, a referência sobre *Sukot* está ligada ao discurso de Moisés, e o capítulo 16 resgata o poder divino na determinação dos costumes da festa e a benção promovida pela celebração, como se pode notar:

A festa das cabanas farás para ti sete dias, quando tiveres recolhido os produtos da tua eira e de tua vindima. E alegrar-te-ás, na tua festa, tu, e teu filho, e tua filha, e teu servo, e tua serva, e o Levita, e o peregrino, e o órfão, e a viúva, que estão nas tuas cidades. Sete dias festejarás a festa para o Eterno, teu Deus, no lugar que escolher o Eterno; porque o Eterno, teu Deus, te abençoará em todos os teus produtos, e em toda obra de tuas mãos, e estarás certamente alegre. (Deuteronômio 16, 1 -15)

Quanto ao documento *D*, o que se sabe é que foi o primeiro fragmento a conceber o Livro da *Torá* como um ensinamento importante passado de pai para filho. Seu estilo repetitivo e exortativo tem como justificativa o propósito de ensinar e transformar os ensinamentos em preceitos.

³⁰ KAUFMANN, Y. *A religião de Israel: do início ao exílio babilônico*. São Paulo: Perspectiva; Universidade de São Paulo; Associação Universitária de Cultura Judaica, 1989. p.154.

“O Deuteronômio constitui, assim, a primeira fase no desenvolvimento da Torá. Como um livro no qual a palavra de Deus é fixada e se torna obrigatória para o povo.”³¹

O Deuteronômio se refere ao documento *D* pela forma alegre e pela exaltação na celebração à festa ao Eterno, que abençoa a colheita. Conforme consideração de Kaufmann³² sobre o Deuteronômio, o aspecto que caracteriza parte do documento está ligado ao poder divino e à unicidade de Deus.

O que se pode notar é que as citações sobre *Sukot* no Pentateuco têm características textuais distintas nos três livros - Êxodos, Levítico e Deuteronômio -, que acabam por se completarem quanto ao ritual da festividade, *Sukot*. Todas têm a sua relevância em um momento histórico.

Na Educação Infantil, a partir da leitura das fontes, pode-se elaborar um projeto que permita à criança conhecer gradativamente os símbolos e os costumes da festividade e, assim, estar mais próxima de uma tradição milenar.

A justificativa para se trabalhar as festividades na Educação Infantil segundo Parâmetros Curriculares de Israel³³, encontra fundamentos como: “*Las fiestas y las leyendas provienen de la Biblia y de la Historia Nacional y son parte de la memoria colectiva del pueblo.*”³⁴

A festividade dá ao indivíduo a oportunidade de conhecer e reencontrar os símbolos e os costumes que se renovam a cada ano, a partir do passado, no presente e projetam-se no futuro.

³¹ KAUFMANN, Y. *A religião de Israel: do início ao exílio babilônico*. São Paulo: Perspectiva; Universidade de São Paulo; Associação Universitária de Cultura Judaica, 1989. p.174.

³² KAUFMANN, Y. *A religião de Israel: do início ao exílio babilônico*. São Paulo: Perspectiva; Universidade de São Paulo; Associação Universitária de Cultura Judaica, 1989.

³³ *Tochnit Misgueret Legan Haieladim guilaei 3-6*, (Parâmetros Curriculares para o Jardim-de-Infância de Israel), Misrad Hachinuch, Hatarbut vehasport, Haagaf Lechinuch Kdam Iessodi. Israel: Jerusalém, 1998.

³⁴ STEIN, R.; SZULANSKI, S. *Educacion pre-escolar en Israel. Una experiencia significativa*. Israel: Universidade de Tel Aviv, 1997. p.67.

“*As festividades e as lendas provêm da Bíblia e da História Nacional e são parte da memória coletiva do povo.*” (tradução nossa).

CAPÍTULO 9

FESTIVIDADE NA MEGUILAT ESTER - PURIM

Também os judeus das cidades abertas que habitavam nas cidades sem muralhas fizeram o dia catorze do mês de Adar, dia de alegria e de banquetes, e dia de festa e de mandarem presentes de alimentos uns aos outros.

(Meguilat Esther - cap. 9 – 19)

Nesse mundo permeável, adornado de cores, onde a cada passo as coisas mudam de lugar a criança é recebida como companheira. Fantasiada, com todas as cores que capta lendo e vendo, a criança entra no meio de uma mascarada e também participa dela.

(Benjamim)¹

Neste capítulo apresentaremos *Purim*, uma das festividades judaicas que se caracteriza pela alegria de sua comemoração. Os aspectos da festividade *Purim* se aproximam das brincadeiras infantis por seus símbolos e por estarem pautados em uma história – a história da rainha *Ester*.

Esta história encontra-se na *Meguilat Ester* (Livro de Ester), no *Tanarr* (Bíblia Hebraica). O livro relata com detalhes os eventos ocorridos, provavelmente, no século V a.C., na Pérsia, após a destruição do Primeiro Templo em Jerusalém com os personagens: *Ester* (rainha), *Arashverosh* (rei), *Haman* (primeiro ministro, inimigo do povo judeu) e *Mordehai*. A leitura pública deste relato é um dos mandamentos mais importantes da festa e pode ser cumprido em cerimônia festiva na sinagoga ou em outras comemorações coletivas.

Teriam tais fatos realmente acontecido? [...] O fato é que os judeus festejam esta data de Purim há centenas e centenas de anos. Todos os anos, lêem este Livro de Ester, interpretam cada palavra, cada letra, estudam-no e procuram explicá-lo (incontáveis estudos já foram escritos ao longo de gerações). Isso, por si só, não constitui prova viva da autenticidade histórica?²

¹ BENJAMIM, W. *Reflexões: A Criança, O Brinquedo, A Educação*. São Paulo: Summus, 1984.

² KLONSKY, I. I. (Rabino de Guivat Mordechai, Jerusalém) *In: O Livro de Ester*. Tradução e Notas Explicativas: Eliezer Levin. Ilustração: Nahum Levin e Revisão: Jacob Levin. São Paulo: B'NAI B'RITH, 1980. p.6.

O fato de os acontecimentos narrados terem ocorrido ou não conforme a *Meguilat Ester* não diminui o encantamento que causam aos adultos e, especialmente, às crianças.

9.1 A festividade

O nome *Purim* advém da palavra persa "*pur*", que significa "sorte" e em hebraico significa sorteio. "*Por isso, àqueles dias chamam Purim*" (*Meguilat Ester* 9, 26).

Os sábios explicam que existem razões para *Purim* ocorrer no mês de *Adar* como assinalado no *Talmud*: "*Quando [o mês de] Adar se inicia, nós aumentamos a nossa alegria.*".

9.2 Símbolos e costumes

Muitos símbolos e costumes são descritos na *Meguilat Ester* e outros derivam de sua narrativa:

a) *Meguilat Ester*

*"Todos têm a obrigação [em Purim] de ler [ou escutar a leitura da] Meguila à noite e novamente no dia seguinte. A Meguila deve ser desenrolada e dobrada como uma carta."*³

É um costume da festividade, que ocorre na sinagoga ou em outras comemorações, ler e ouvir *Meguilat Ester*, o rolo com a história de *Purim*.

A palavra *Meguila* está ligada à expressão "*Guilu*" que significa revelação. Segundo o Rabino Schmul Osher Begun (2000), quando se lê a *Meguilat Ester* se

³ *MEGUILAT ESTER O Livro de Ester*. Tradução: Rabino Avraham M. Berkes. Edição e Layout: Rabino Schmul Osher Begun, São Paulo: Lubavitch, 2000. p 9.

*pode experimentar o mais alto nível de revelação [...] vivencia-se a mais intensa e elevada alegria.*⁴

b) Mishloarr manot

Como os dias em que os judeus tiveram sossego dos seus inimigos, e o mês que se lhes mudou de tristeza para alegria, e de luto para dia de festa; para que fizessem dias de banquetes e de alegria e de mandarem porções de alimentos uns aos outros, e presentes para os pobres. (Meguilat Ester 9, 22)

Em *Purim*, é costume oferecer *mishloarr manot*, seguindo um preceito da festividade que é dar, aos amigos e familiares, cestas de alimentos contendo farinha, doce e bebida como descrito no texto da *Meguilát Ester*. No judaísmo, é aconselhável que o envio (*mishloarr*), sempre que possível, seja feito por terceiros, pois ao cumprir-se o preceito, considera-se mais importante doar ou dar do que aparecer diante da pessoa que se quer presentear.

Encontramos também a entrega de doces em festas de outras culturas, como no *Halloween*, da tradição norte-americana, em que as crianças fantasiadas vão de casa em casa pedir doces.

c) Matanot La'evyonim

*Tzedakah is an important part of every Jewish holiday and life cycle moment, and Purim is no exception. We share and care during Purim by providing gifts of money to the poor and needy, to at least two people.*⁵

Um dos preceitos importantes no judaísmo é a *Tsedaká*⁶ que em *Purim* aparece ao se presentear (*matanot* – presentes) as pessoas necessitadas (*la'evyonim* – aos necessitados) e é reforçado no texto da *Meguilat Ester* (9, 20-22) com o pedido de Mordehai.

⁴ BEGUN, S. O. (Rabino) *Introdução. In: Meguilat Ester O Livro de Ester*. Tradução: Rabino Avraham M. Berkes. Edição e Layout: Rabino Schmul Osher Begun. São Paulo: Lubavitch, 2000.

⁵ HALDELMAN, M. S. *Jewish Every Day The complete handbook for childhood teachers*. Colorado: A.R.E. Publishing, INC, 2000. p.211.

“Tsedaká é uma parte importante de toda Festividade Judaica e do momento do ciclo da vida, e Purim isso não é exceção. Durante purim, nós compartilhamos e cuidamos, oferecemos presentes e dinheiro aos pobres e necessitados, a pelo menos duas pessoas.” (tradução nossa).

⁶ *Tsedaká* (צדקה) palavra hebraica que tem como origem a palavra *tsedek* que significa justiça.

d) ‘Oznei Hamán e alimentos da festividade

Em muitas festividades judaicas, há alimentos alusivos às suas comemorações. Em *Purim*, preparar, comer e enviar *‘oznei Hamán* (orelha de Haman) - doce feito no formato triangular recheado com geléia de uva -, é o costume mais popular em todo o mundo.

Segundo o Rabino Robert Goodman, seu formato triangular pode ser associado ao chapéu utilizado pelo tribunal persa e por Haman: “*o doce mais conhecido de Purim, de forma triangular, provém da palavra idiche hamantaschen que significa bolso de Haman. Esta é, provavelmente, uma variação do nome do doce alemão mohntaschen, bolso de papoula*”. Percebe-se a semelhança entre os sons das duas palavras. A referência sobre o assunto foi encontrada em poemas datados do século XI.⁷

Ainda na pesquisa realizada por Goodman aparecem outros alimentos da festividade *Purim* em diversos países como na Rússia: “*A chalá especial de Purim, conhecida como keylitsh, destina-se a lembrar a corda usada para pendurar Haman*”⁸ (referência ao final da história da *Meguilat Ester*).

Em Marrocos, há uma tradição de comer o pão que se chama *Khebza di Purim* ou *boyoza*. Este pão é assado em várias formas e sempre com ovos cozidos inteiros em sua massa. O número de ovos, muitas vezes corresponde ao número de crianças da família. Os ovos simbolizam os olhos de *Haman*, pois o pão assado se assemelha a um rosto: Várias culturas trazem a morte do inimigo como uma forma de se libertar do mesmo e cuja derrota significa a sobrevivência. A euforia da festa se traduz, entre outras coisas, em se libertar do inimigo e, assim, “comê-lo” pode corresponder a esta reparação simbólica.

e) *Mishté* (refeição festiva)

⁷ GOODMAN, R. (Rabino da Congregação Beith Shalom. Brandon, Flórida). *MyJewishLearning*. Disponível em: <www.myjewishlearning.com/holidays/purim>. Acesso em 2 de set. 2008. (tradução nossa).

⁸ GOODMAN, R. (Rabino da Congregação Beith Shalom. Brandon, Flórida). *MyJewishLearning*. Disponível em: <www.myjewishlearning.com/holidays/purim>. Acesso em 2 de set. 2008.

⁹ SNYDER, J. S.; FISHER, A. and J. *The Jewish World 365 days from the Collections of the Israel Museum*. Jerusalem: Harry N. Abrams, Inc., Publishers. p.162.

“É uma simples aliteração da palavra ‘mohn’ para ‘Haman’. A primeira menção registrada é um poema que data do século 11.”.(tradução nossa)

Mishté é uma refeição festiva, realizada em virtude da alegria e da associação feita ao rei *Arashverosh*, que freqüentemente oferecia banquetes, conforme costume citado no capítulo 9 da *Meguilat Ester*: “[...] para que fizessem dias de banquetes e de alegria e de mandarem porções de alimentos uns aos outros, e presentes para os pobres”. (*Meguilat Ester* 9, 22)

f) Raashan

Raashan é um símbolo da festividade, instrumento sonoro (reco-reco) utilizado, principalmente, pelas crianças ao longo da leitura da *Meguilat Ester*. Quando se pronuncia o nome de *Haman* é costume tocar o instrumento, bater os pés ou as mãos, para não se ouvir o seu nome.

“A idéia deste costume é a de apagar simbolicamente *Hamán* da nossa memória, através do barulho dos *raashaním*.”¹⁰

g) Usar fantasias

Em *Purim*, usa-se fantasias, máscaras e adereços, não só as de rei e rainha, mas todos os outros tipos de fantasias são permitidas também. O ato de se fantasiar resgata a alegria e a brincadeira infantil como aparece na *Meguilat Ester*, transportando os participantes para um mundo de reis e rainha: “*Como os dias em que os judeus tiveram sossego dos seus inimigos, e o mês que se lhes mudou de tristeza para alegria, e de luto para dia de festa...* (*Meguilat Ester* 9, 22)

A transformação da tristeza em alegria pode ser representada pelo uso das fantasias que, simbolicamente, tem um tom de festa.

h) Beber vinho

Faz parte da comemoração da festividade beber vinho. Logo no início da narrativa, encontra-se referência ao vinho na ocasião do banquete: “*Dava-lhes de beber em vasos de ouro e de diversos tipos e o vinho real era abundante como o poder real*”. (*Meguilat Ester* 1, 7).

i) Jejum de Ester

¹⁰ BAROCAS, E. B. (elab.) *Chaguim Laktanim Currículo de Cultura Judaica para a Idade Infantil Festividades e Comemorações Judaicas*. São Paulo: Agência Judaica de Intercâmbio Cultural, 2005. p.101.

Relata a *Meguilát Ester* que no dia 13 do mês de *Adar*, um dia antes de *Purim*, faz-se jejum para recordar a atitude da rainha *Ester*, a personagem que conseguiu salvar o povo judeu da aniquilação.

Mordehai rasga suas roupas (*Meguilat Ester* capítulo 4:1) e faz chegar a Ester uma mensagem:

Porque se calares agora, de outra parte se levantará para os judeus socorro e auxílio, mas tu e a casa do teu pai parecerão; e quem sabe se no próximo ano, nesta data, chegarás ainda a permanecer no reinado? (Meguilat Ester 4, 14)

A resposta de Ester foi um pedido para que todos os judeus jejuassem por ela (*Meguilat Ester 4,16*). E esta atitude ganhou importância e passou a ser mais um costume da festividade. (*Meguilat Ester 9, 31*).

Curiosamente, alguns elementos de *Purim* podem ser reconhecidos em festividades de outras culturas, como o Carnaval, por exemplo. Um dos pontos de conexão entre *Purim* e o Carnaval de outras culturas é o costume de se fantasiar como expressão de alegria e liberdade. O disfarce, um elemento de criatividade que transforma as pessoas em personagens:

Nesse mundo permeável, adornado de cores, onde a cada passo as coisas mudam de lugar a criança é recebida como companheira. Fantasiada, com todas as cores que capta lendo e vendo, a criança entra no meio de uma mascarada e também participa dela.¹¹

O povo foi salvo e a alegria que provém deste fato está no simbolismo dos elementos da festividade, que chegam a todos. Assim como o Carnaval de Veneza é conhecido e famoso pela variedade de máscaras, o Carnaval do Brasil requer uma organização massiva em torno de temas que se pautam nos desfiles. Em Israel, ao chegar *Purim*, surgem as fantasias de todos os tipos, e organizam-se, durante a semana da celebração, festas em escolas, clubes e bares para os adultos.

Desfiles, música e festa são elementos inseparáveis do Carnaval em todos os países e também fazem parte de *Purim*. Nesta festividade, costuma-se agradecer a Deus pela salvação do povo. No dia 14 de *Adar*, por ser um dia de alegria, é proibido jejuar e não se deve realizar trabalho desnecessário, nem é ocasião para luto.

¹¹ BENJAMIM, W. *Reflexões: A Criança, O Brinquedo, A Educação*. São Paulo: Summus, 1984. p.55.

No *Shabat* (sábado) pela manhã, que antecede a festa, faz-se a leitura da *Torá* na sinagoga e inclui-se parte do *Zachor* (Êxodo 17:8-16). Neste trecho se lê sobre o ataque do povo de *Amalek* contra Israel após sua saída do Egito, pois o primeiro-ministro *Haman* era descendente de *Amalek*.

Purim é uma festividade que expressa alegria, e sua história é sobre a reversão de um édito contra o povo judeu. Ester, para salvar seu povo, enfrentou o rei, ciente do grave perigo que corria:

Vai e junta a todos os judeus que se encontram em Sushan, e jejuem por mim, não comam nem bebam três dias, nem de noite e nem de dia: e eu e minhas moças também jejuaremos. Depois irei ter com o rei, ainda que seja contra a lei, e se parecer parecerei.
(*Meguilat Ester* 4, 16)

Ao jejuar, os judeus de *Shushan* buscavam a Proteção Divina. Desde então, para lembrar este acontecimento, os judeus jejuam no dia anterior a *Purim*, o "Jejum de Ester" que começa pouco antes do nascer do sol do dia 13 de Adar e acaba ao pôr-do-sol do mesmo dia. Antes de se acabar o jejum, ouve-se a *Meguilat Ester*.

E estes dias seriam lembrados e comemorados geração após geração, por todas as famílias, em todas as províncias e em todas as cidades, e que estes dias de Purim jamais passariam entre os judeus, e que a lembrança deles jamais se extinguirá entre os seus descendentes. (*Meguilat Ester* 9, 28)

O nome de Deus não é mencionado na *Meguilat Ester*, e os artistas tiveram a liberdade de ilustrá-la com figuras ao longo dos séculos. Podemos encontrar retratados nas *meguilot* personagens, o que não encontramos em outros textos da religião judaica.

Há uma característica marcante da festividade *Purim*, o enredo da história da rainha *Ester* que fascina, especialmente, as crianças: "O fascínio que as histórias despertam pode ser justificado pelo fato de elas dizerem algo sobre nós mesmos."¹²

O ato de contar histórias é milenar e pode ser observado em muitas civilizações. É considerado um ritual que exercita a imaginação e permite que haja identificação com personagens e se compreenda situações cotidianas. A criança ao ouvir histórias entra em um mundo de fantasia, de relações humanas, de cultura, de

¹² FERREIRA, C. *Algumas Reflexões sobre as histórias*. Apostila do Curso Jogo, Corpo e Imagem: Introdução à Psicopedagogia do Instituto Sedes Sapientiae, 2005. p.1.

valores e o fato de ouvi-las inúmeras vezes faz com que entenda o mundo real, ou comece a entendê-lo.

*“Do ponto de vista da causalidade, todo universo é passível de estar em comunicação com o eu e a ele obedece. Há participação e magia.”*¹³

E para Piaget:

*[...] durante os estágios primitivos, a criança não tendo ainda a consciência de sua subjetividade, todo o real é disposto em um plano único por confusão dos dados externos e dos internos. O real está impregnado de aderências do eu, e o pensamento é concebido sob as espécies da matéria física.*¹⁴

Há muitas razões para que haja uma grande identificação das crianças com a fantasia e as histórias, e uma delas é o fato de as crianças ainda não distinguirem o real e a imaginação. Portanto, tudo é possível na visão infantil, todos os objetos podem ter vida, e a tomada de consciência da sua subjetividade se dá por meio da entrada no mundo fantasioso. É a entrada em um mundo de sonhos, já que ainda não diferenciam os limites entre o eu e o exterior.

O contexto adulto das histórias possibilita que seus personagens tenham atitudes que as crianças ainda não puderam vivenciar e assim, por intermédio das histórias, as crianças notam que as ações têm conseqüências.

Cabe, neste momento, fazer uma distinção entre conto de fada e mito religioso, mesmo que ao longo do capítulo seja utilizada a expressão história ou conto, já que as histórias estão presentes nas duas categorias.

Segundo Van Franz, os contos de fada *“são como o mar, as sagas e os mitos são as ondas desse mar”*. Um conto surge como um mito, que é uma produção cultural específica de uma nação ou tribo, uma comunidade, mas *“o conto de fada está além das diferenças culturais e raciais, podendo assim migrar facilmente de um país para outro.”*¹⁵

Especificamente, os mitos religiosos aparecem em momentos de rituais e são considerados textos sagrados que são lidos em certas ocasiões. No caso, a leitura da *Meguilat Ester* é feita somente na festividade de *Purim*. Desta forma, a sua

¹³ PIAGET, J. *A representação do mundo na criança*. Rio de Janeiro: Record, 1926. (1ª ed. Presses Universitaires de France) p.137.

¹⁴ PIAGET, J. *A representação do mundo na criança*. Rio de Janeiro: Record, 1926. (1ª ed. Presses Universitaires de France) p.137.

¹⁵ VON FRANZ, M. L. *A interpretação dos Contos de Fada*. São Paulo: Paulus, 1990. p.33

história pode ser considerada um mito religioso, pois se manteve na cultura judaica. As características se diferem em cada um desses tipos de narrativas, porém o aspecto fantasioso pertence tanto aos contos como aos mitos.

Cada história, com suas características próprias, permite que as crianças representem simbolicamente, por meio da dramatização, dos desenhos e das brincadeiras, o seu crescimento e suas relações com as pessoas.

Para a criança o conto tem a mesma importância que a brincadeira ou o jogo. Seu desenvolvimento físico, emocional, bem como o cognitivo, está diretamente ligado à entrada no universo simbólico das histórias.

A entrada no mundo simbólico não se dá como algo natural, ele acontece a partir da relação com o outro, com a comunidade e a cultura a que pertence e são determinantes na transmissão de valores.

As histórias são essencialmente simbólicas e são compostas pelas palavras. Ausência e presença se completam com a palavra. Neste contexto, a criança desenvolve a sua linguagem oral e conhece esse universo.

Cada conto apresenta às crianças novos cenários, novos personagens, novas culturas e conseqüentemente conceitos éticos e estéticos. Em *Purim*, a história começa com a apresentação do rei e seu reinado.

“Aconteceu nos dias de Achashverosh, o Achashverosh que reinou de Hôdu até Cush, cento e vinte e sete províncias.” (Meguilat Ester 1, 1)

E nos versículos 4, 5 e 6 há uma apresentação detalhada do cenário dos banquetes reais:

Quando mostrou as riquezas da glória do seu reino e o esplendor de sua grandeza, por muitos dias, por cento e oitenta dias. Passados esses dias, deu o rei um banquete a todo o povo que se achava em Sushan, a capital, tanto para os maiores como para os menores, por sete dias no pátio do jardim real. Com tecidos coloridos, lãs de azul-celeste, com cordões de linho e lã púrpura, com argolas de prata e colunas de marfim: leitos de ouro e prata sobre o chão de marfim e pedras preciosas.

A narrativa de *Purim* se passa na cidade de *Sushan* com o rei *Ahashverosh*, a rainha *Ester*, seu primo¹⁶ *Mordehai* e o primeiro ministro do rei *Haman*.

¹⁶ *Ele criou Hadassá, que é Ester, filha de seu tio, a qual não tinha mãe; e era bela e formosa (Meguilat Ester 2,7).*

*Embora escrito há mais de 2.300 anos, 'Meguilat Ester', o rolo que lemos nas sinagogas na véspera e na manhã de Purim, tem estranha atualidade. Uma novela de suspense que coloca o leitor no meio de intriga palaciana do então todo poderoso Império Persa, intriga da qual dependem vida e morte da comunidade em todas as 127 províncias do Reino. E os dez capítulos da pequena obra-prima proporcionam-nos, além de deliciosa leitura, importante lição de política acerca do anti-semitismo que nenhum cientista social dos nossos dias deveria ignorar.*¹⁷

Na própria *Meguilat Ester* são mencionados alguns dos preceitos (*mitsvot*) que são observados nesta data, sendo que outros foram instituídos pelo próprio *Mordechai*.

Mordechai escreveu isto e enviou cartas a todos os judeus que se achavam em todas as províncias do rei Achashverosh, aos de perto e de longe. Ordenando-lhes que comemorassem o dia catorze; do mês de Adar, e o dia quinze do mesmo, todos os anos. Como os dias em que os judeus tivessem sossego dos seus inimigos, e o mês que se lhes mudou de tristeza para alegria, e de luto para dia de festa; para que os fizessem dias de banquetes e de alegria e de mandarem porções de alimentos uns aos outros, e presentes para os pobres. (Meguilat Ester capítulo 9, 20-22)

A festividade é comemorada no décimo quarto dia do mês de *Adar*, um dos meses mais alegres do calendário judaico. Em Israel, anuncia o final do inverno e o início de *Purim*.

*“Lê-se também o capítulo do Êxodo, que relata a luta contra os amalequitas, pois Hamán é citado como descendente daqueles inimigos de Israel.”*¹⁸

Haman é o personagem malvado descendente de outros inimigos citados na Bíblia e coloca em risco a vida dos judeus com a determinação de seu extermínio: *“Pois Haman, inimigo de todos os judeus, não se satisfaria com nada menos do que a destruição física de todo o povo judeu.” (Meguilat Ester 9, 24).*

Elementos com características más trazem o desafio, o obstáculo para as narrativas, por meio deles os personagens heróicos realizam tarefas, enfrentam a violência e a destruição, e geralmente encontram saídas para as situações difíceis. As histórias com cenas que suscitam o medo asseguram à criança o afastamento e

¹⁷ REHFELD, W. Introdução. In: *O Livro de Ester*. Tradução e Notas Explicativas: Eliezer Levin, Ilustração: Nahum Levin e Revisão: Jacob Levin. São Paulo: B'NAI B'RITH, 1980. p.4.

¹⁸ BAROCAS, E. B. (elab.) *Chaguim Laktanim Currículo de Cultura Judaica para a Idade Infantil Festividades e Comemorações Judaicas*. São Paulo: Agência Judaica de Intercâmbio Cultural, 2005. p.100.

a volta ao porto seguro. Alguns protagonistas das histórias não são ambivalentes, são bons ou maus e suas características são bem definidas como afirma Bettelheim:

*Quanto mais simples e direto é um bom personagem, tanto mais fácil para a criança identificar-se com ele e rejeitar outro mau. A criança não se identifica com o bom herói por causa da sua bondade, mas porque a condição do herói lhe traz um profundo apelo positivo.*¹⁹

A identificação se estabelece pela ação dos personagens. As crianças de um ano a seis anos, principalmente, precisam de modelos que tenham atitudes, sejam elas adequadas ou não e que possam enfrentar seus desafios.

Como explica Rubem Alves: “as histórias delimitam os contornos de uma grande ausência que mora em nós”.²⁰

O que se pode observar na infância é que as ações dos protagonistas são uma fonte de experiências, que podem ser vividas pela criança. Durante esta fase ela precisa agir para pensar e aprender. O gesto, o movimento, a ação concretizam o aprendizado.

Quando o pensamento infantil, segundo Piaget, se distancia da concretude do objeto, ela entra no mundo simbólico mais próximo do pensamento adulto. As lembranças passam a integrar de forma mais intensa o pensamento infantil e suas experiências deixam marcas do que já passou.

A criança dará significado a diferentes histórias e personagens dependendo do seu interesse no momento. A maioria das crianças entra com facilidade no mundo imaginário e se encanta ao ver e rever o final das histórias, pois este traz a segurança de situações que têm, geralmente, o final feliz.

*Ao inventar histórias, as crianças são cenógrafos que não se deixam censurar pelo “sentido”. Aqui podemos fazer facilmente a prova. Que se indique quatro ou cinco palavras determinadas para que sejam reunidas em uma frase curta, e virá à luz a prosa mais extraordinária: não uma visão panorâmica do livro infantil, mas um indicador de caminhos. De repente as palavras vestem seus disfarces e em um piscar de olhos estão envolvidas em batalhas, cenas de amor e brigas. Assim as crianças escrevem, mas assim também lêem seus textos.*²¹

¹⁹ BETTELHEIM, B. *Psicanálise dos Contos de Fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. p.18.

²⁰ ALVES, R. Mares pequenos – Mares Grandes. In: MORAIS, R. (org.) *As Razões do Mito*. Campinas: Papirus, 1988. p.14.

²¹ BENJAMIN, W. *Reflexões: A Criança, O Brinquedo, A Educação*. São Paulo: Summus, 1984. p.55.

Segundo Bettelheim²², a maioria dos contos foi escrito em momentos históricos, nos quais a religião tinha um papel determinante na sociedade, e, desta forma, lidam com temas religiosos direta ou indiretamente.

Purim é uma festividade judaica que gira em torno de uma narrativa repleta de detalhes de personagens e de cenário real. A história da rainha Ester apresenta variados aspectos da cultura judaica por meio da imaginação. O que se estabelece durante a leitura da *Meguilat Ester*, e que surge da magia das palavras, é um encantamento das crianças e adultos. No encontro realizado com as crianças da Educação Infantil de um ano e quatro meses a cinco anos esta magia emerge por meio de comentários infantis espontâneos e surpreendentes.

²² BETTELHEIM, B. *Psicanálise dos Contos de Fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CAPÍTULO 10

METODOLOGIA DA PESQUISA

[...] até cerca dos 11 anos pensar é falar [...] e falar consiste em agir sobre as próprias coisas por intermédio das palavras, participando as palavras de qualquer espécie de coisas nomeadas, assim como a voz que pronuncia.

Jean Piaget ¹

O método de coleta e análise de dados de pesquisa é classificado por Creswell (2007) em três técnicas: técnica quantitativa em que o pesquisador utiliza variáveis específicas mensuráveis; técnica qualitativa em que o pesquisador faz alegações de “*significados múltiplos das experiências individuais, significados social e historicamente construídos, com o objetivo de desenvolver uma teoria ou um padrão*” e, a técnica de métodos mistos que é aquela em que a coleta de dados “*envolve a obtenção tanto de informações numéricas [...] como as de texto.*”²

O procedimento científico escolhido para a atual pesquisa recorreu à técnica de método misto com dados mensuráveis e dados pautados nos comentários das crianças. E visou a construir um sistema de categorias que possibilitassem a análise do material coletado, que essencialmente parte da linguagem e do pensamento infantil e a relação com os objetos com significação cultural, os símbolos.

¹ PIAGET, J. *A representação do mundo na criança*. Rio de Janeiro: Record, 1926. p.52. (1ª ed. Presses Universitaires de France)

² CRESWELL, J. W. *Projeto de Pesquisa métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.35.

10.1 Recursos para coleta de dados

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados da pesquisa foram:

- encontros com as crianças, para a aplicação do questionário como roteiro;
- filmagem;
- exposição das crianças aos símbolos relativos às duas festividades.

Esses recursos, cada um com a sua especificidade, permitiram traçar um mapeamento amplo das respostas das crianças.

É relevante citar que todo o trabalho foi realizado dentro do modelo de ética em pesquisa com a anuência documentada pela direção geral da escola.

10.2 Encontros

Os encontros aconteceram por grupo, obedecendo à divisão de classes, por faixa etária, feita no início do ano letivo pela equipe pedagógica da escola. A decisão pelo encontro em grupo surgiu após a tentativa de três encontros individuais realizados com as crianças, e cujos relatos não foram produtivos.

Os depoimentos, então, coletados em grupo, apresentaram resultados com maiores detalhes, facilitados pela interação dinâmica entre as crianças, o que estimulou respostas. Em alguns momentos pôde-se observar que uma criança completava a narrativa de outra; em outros, a criança que fazia algum comentário parecia não ouvir o que era falado pelas demais e permanecia absolutamente envolvida em seu monólogo. São situações esperadas para a faixa etária.

Foram pesquisados 11 grupos, formados por sete a doze crianças e realizaram-se dois encontros por grupo, sendo um em cada festividade.

Os encontros ocorreram dentro do calendário letivo da escola, portanto, em *Sukot*, o encontro foi realizado no final de setembro e início de outubro de 2007, durante a comemoração da festividade; em *Purim* em março de 2008, uma semana antes da comemoração coletiva interna desta festividade na escola.

Cabe esclarecer que os grupos não eram os mesmos nos dois encontros. No entanto, como o objetivo da pesquisa era mapear o pensamento e a linguagem infantil por faixa etária esse fato não foi considerado relevante para a computação do

resultado. Do mesmo modo, a quantidade de participantes nos grupos, embora variável, em virtude das crianças faltantes na ocasião do encontro, não comprometeu a coleta dos dados a que esta pesquisa se propôs.

10.3 Público analisado na pesquisa

Os grupos de crianças, que participaram dos encontros, eram formados por alunos da Educação Infantil da escola judaica Colégio I. L. Peretz, situada na cidade de São Paulo, e apresentaram as seguintes características:

Quanto ao número de pessoas implicadas:

- Encontros em Sukot: 103 crianças, 11 professoras de classe e 2 coordenadoras.
- Encontros em Purim: 96 crianças, 11 professoras de classe e 2 coordenadoras.

Quanto à idade das crianças:

- Encontros em Sukot:

18 crianças de um ano e meio a dois anos completos em 2007 (dois grupos);

28 crianças de dois a três anos completos em 2007 (três grupos);

27 crianças de três a quatro anos completos em 2007 (três grupos);

30 crianças de quatro a cinco anos completos em 2007 (três grupos).

- Encontros em Purim:

14 crianças de um ano e quatro meses a dois anos completos em 2008 (dois grupos);

23 crianças de dois a três anos completos em 2008 (três grupos);

26 crianças de três a quatro anos completos em 2008 (três grupos);

33 crianças de quatro a cinco anos completos em 2008 (três grupos).

10.4 Aplicação do Questionário

O questionário, que serviu de roteiro para os encontros, partiu da leitura dos planejamentos feitos pelas professoras e foi o mesmo em todas as turmas, sendo que as alterações dizem respeito apenas às especificidades de cada festividade.

As professoras planejam as atividades de cada festividade com pelo menos, um mês de antecedência após as reflexões feitas em reunião pedagógica sob a orientação da coordenação onde são organizados, para cada faixa etária, os objetivos, os temas de enfoque, os símbolos e os costumes.

A aplicação do questionário foi realizada por classe. Essa atividade foi integrada ao projeto pedagógico e inserida no horário das atividades curriculares e, pelo fato de as crianças já compartilharem com o seu grupo outras experiências, tornou o encontro mais natural.

Os ambientes escolhidos para a aplicação dos questionários também foram considerados, já que em *Sukot* foi realizada na *suká* e em *Purim* no cenário que anunciava a festividade.

[...] é preciso que as crianças sintam-se participantes em um ambiente que tenha sentido para elas, a fim de que possam engajar-se em sua própria aprendizagem. O ambiente da sala de aula pode ser visto como uma oficina de trabalho de professores e alunos, podendo transforma-se em um espaço estimulante, acolhedor, de trabalho sério, organizado e alegre.³

10.4.1 Questionários

Questionário aplicado em *Sukot* (setembro/outubro 2007):

- 1) Estamos em uma festa, qual o nome dela?
- 2) Por que ela tem esse nome?
- 3) O que é uma *suká*? Como ela é?⁴
- 4) O que é isso (4 espécies: 'Etrog, Lulav, Hadass e "Arava)⁵?

Questionário aplicado em *Purim* (março 2008):

- 1) Estamos em uma festa, qual o nome dela?
- 2) Por que comemora-se *Purim*?
- 3) Mostrar a *Meguilat Ester*, e perguntar o que tenho nas mãos?
Vocês conhecem a história que se encontra neste livro? Qual é?
- 4) O que é isso (mostrar *Raashan* e 'oznei hamán)?

³ SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I.; CÂNDIDO, P. *Resoluções de Problemas Matemática de 0 a 6*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 2000. p.11.

⁴ Esta questão foi feita dentro da *suká*.

⁵ As espécies foram apresentadas às crianças.

As questões 2 e 3 se diferem nas duas festividades, pois ao ler os planejamentos foi possível perceber que as crianças, em *Sukot*, são apresentadas ao nome da festa e ao símbolo simultaneamente; já em *Purim*, o nome da festividade não está relacionado a um símbolo, mas a uma cena da narrativa da *Meguilat Ester*. Ou seja, em *Sukot* as crianças a partir do Infantil III (crianças de três anos) já conheciam o significado da palavra *Sukot*, plural da palavra *suká*, enquanto que em *Purim* as crianças foram expostas ao significado da palavra somente no Infantil IV (crianças de quatro anos).

10.5 Filmagem

A filmagem durante os encontros foi realizada pela pesquisadora ou pela professora que acompanhava o grupo, portanto pessoas conhecidas das crianças. As crianças sabiam que estavam sendo filmadas e muitas pediram para ver o equipamento. A filmagem teve por objetivo auxiliar a observação da ação das crianças, uma vez que elas apresentam como característica, falar enquanto se movimentam pelo espaço, além de falarem juntas.

As expressões, bem como as ações das crianças sobre os objetos (as espécies em *Sukot*, *Meguilat Ester*, *Raashan* e '*Oznei Hamán* em *Purim*) também foram consideradas.

10.6 Exposição aos símbolos

O questionário foi aplicado e as crianças, enquanto entrevistadas, podiam manusear os símbolos:

Em *Sukot* temos:

Suká – cabana ou moradia temporária construída com as paredes laterais em material sólido (madeira, junco, plástico) e na parte superior com folhagem ou outro material vegetal.

As quatro espécies – (*‘Arba”at haminim*) - fruta cítrica (*‘etrog*); folhas de palmeiras (*lulav*); ramos de mirra (*hadassim*) e, ramos de salgueiro (*aravot*),

Em *Purim* temos:

Meguilat Ester – livro onde se encontra a História de *Purim*.

Raashan – instrumento sonoro (reco-reco) utilizado, principalmente, pelas crianças, ao longo da leitura da *Meguilat Esther*. Quando se pronuncia o nome de *Haman* é costume *tocar* o instrumento, para não se ouvir o seu nome.

‘Oznei Hamán – doce feito com farinha e recheio de geléia com forma triangular.

A habilidade de enxergar, tocar, provar, cheirar e ouvir expande o contexto de aprendizagem da criança cuja comunicação oral é espontânea. Por isso a presença dos símbolos foi importante durante o encontro.

As crianças da Educação Infantil têm como característica o pensamento sensorial e simbólico (Piaget), e até os cinco anos aproximadamente, ainda necessitam dos objetos para se apropriarem de conceitos. Os sentidos básicos (visão, tato, audição, paladar e olfato) são fundamentais no desenvolvimento global infantil e segundo Oaklander: *“É através deles que experienciamos a nós mesmos e estabelecemos contato com o mundo.”*⁶

Esta forma infantil e pessoal de entrar em contato com os objetos torna consciente para a criança, a sua própria imagem corporal, bem como representa a sua comunicação com universo externo.

10.7 Tabulação dos dados

Em uma primeira etapa, a tabulação foi organizada em duas tabelas – uma para cada festividade – que contemplavam categorias e objeto de comparação. No entanto, para efeito de análise foi necessário o desdobramento do objeto de comparação o que resultou em uma tabela para cada faixa etária.

⁶ OAKLANDER, V. *Descobrendo Crianças a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes*. São Paulo: Summus, 1980. p.131.

As categorias foram criadas a partir da leitura das narrativas das crianças, que foram registradas por faixa etária. Esse tipo de organização de dados permitiu cruzar as narrativas e por meio da comparação entre elas, observar as características próprias de cada faixa etária no que se refere a cada categoria.

10.8 Categorias

As categorias utilizadas na tabulação correspondem aos aspectos dos Referenciais Curriculares do Brasil e de Israel levando-se em conta o pensamento e linguagem infantis e as características da cultura judaica:

- Nome da festividade;
- Símbolos das festividades;
- Narrativa (o que a criança conta sobre as festividades);
- Personagens⁷;
- Vivência pessoal;
- Valor social;
- Justificativa da comemoração.

10.9 Objeto da comparação

- Maternal – crianças de um ano e meio a dois anos;
- Infantil III – crianças de três anos;
- Infantil IV – crianças de quatro anos;
- Infantil V – crianças de cinco anos.

⁷ Esta categoria só foi utilizada na festividade *Purim*, pois está diretamente ligada à narrativa da *Meguilat Ester*. Em *Sukot*, nos depoimentos das crianças não apareceu um número significativo de personagens.

1. Tabulação *PURIM*

Tabela 2 – *PURIM* - Maternal

Símbolos	Narrativa	Personagens	Nome da festividade	Vivência pessoal	Valor social	Justificativa para a comemoração
<p>Megilat Ester - Rag Purim. - Livro.</p> <p>Raasham Quando mostrado, uma criança disse: -Dá. Outra criança o descreveu pela cor: - Verde. As crianças pegaram, mexeram, giraram e sorriram ao ouvir o som. Uma das crianças girava o <i>Raashan</i> e pulava. Outra criança o colocou na boca.</p> <p>'Oznei Hamán Quando oferecido uma das crianças colocou a mão na barriga. Outra disse: <i>Geléia</i>.</p>	<p>- Moça para casar. - Rei. - Bravo. - Mau.</p>	<p>Rei (1) Moça (1)</p>	<p>- <i>Purim</i>. - festa.</p>	<p>- <i>Mamy sabe o nome da festa.</i> (Resposta dada ao perguntar qual o nome da festa).</p>		<p>- A festa.</p>

Tabela 3 – Purim - Infantil III

Símbolos	Narrativa	Personagens	Nome da festividade	Vivência pessoal	Valor social	Justificativa para a comemoração
<p>Meguilat Ester - Livro de <i>Purim</i>. - Livro da rainha que ficou brava. - <i>Arashverosh</i>. - <i>Rag Purim</i>. (referências feitas a <i>Meguilat Ester</i>).</p> <p>Raashan. - É amarelo e azul. - <i>Raashan</i> (1) - <i>Ava na risha rash, rash, rash</i> (refrão da música).</p> <p>'Oznei Hamán - <i>Haman</i> (2) - É de comer. - Bolacha.</p>	<p>- Ele ficou bravo. - Ele colocou o chapéu nela. - Ele briga com a rainha. (sala 1)</p> <p>- Tem um rei. Tem coroa. Ele casou com a <i>malcá Ester</i>. - Ele teve um banquete. - Olha, eles brigando. - Ele está brigando com o <i>melech</i>. (sala2)</p>	<p>Rei (3) Rainha (2) Malcá Ester (1)</p>	<p><i>Purim</i> (4) <i>Rag</i> <i>Purim</i> (2)</p>	<p>- Tem doce na minha festa. (ao observar o '<i>Oznei Hamán</i>').</p> <p>- Porque é um dinossauro.</p>		<p>- Porque é <i>Purim</i>. - Porque está chegando. - De <i>melech</i>. - De <i>Purim</i>.</p>

Tabela 4 – Purim - Infantil IV

Símbolos	Narrativa	Personagens	Nome da festividade	Vivência pessoal	Valor social	Justificativa para a comemoração
<p>Meguilat Ester - Ester - Meguila - Meguilat Ester (2) Raashan - Reco-reco - Ava na Risha (refrão da música). - É coisa para não ouvir o nome do Haman. - Haman ‘Oznei Hamán - Orelha do Arashverosh - ‘oznei Hamán (4)</p>	<p>- Tinha uma <i>malcá</i> chamada <i>Vashti</i>. Ela não quis ir para o banquete do <i>melech</i>. Ai, ele escolheu uma nova esposa. - Ele gostou e escolheu a Ester. - Ela foi coroada. - O primo dela pediu para ela não contar para o <i>melech</i> que ela era judia. - Mas ela contou. - Tem uma luta. - O <i>melech</i> ganhou. - Os judeus se salvaram. - A luta foi contra o <i>Mordehai</i> e o <i>Haman</i>. (sala 1) - A Ester vem falar com o rei com umas pirainhas (mexeu no cabelo) igual eu. - O <i>melech Arashverosh</i> mandou matar os guardas. Enforcar. - O rei colocou a coroa na Ester. A outra não queria. - Ir no banquete dele. - Daí, ele deu a coroa para a Ester. - É porque ela não queria ir no banquete do <i>melech</i>. - O primo da Ester não queria ajoelhar. Foi ele que salvou o <i>melech</i>. Só que ele contou para o <i>melech</i>. - Ai, ele ia matar. E ai, não se ajoelhou e mandou matar todo mundo que não se ajoelhava. Ai, eles viveram que tinha uma luta. - o <i>Arashverosh</i> com o primo da Ester. (sala 2) - Tem o <i>melech Arashverosh</i>. - Ele era mau. - A <i>ialdá</i> (menina) Ester. Eles casaram. - Tem aquele que queria mandar a Ester embora. - Os dois guardas queriam matar o <i>melech</i>. - O <i>melech Arashverosh</i>. - O <i>melech</i> mandou enforcar. (sala 3)</p>	<p><i>Ester</i> (7) <i>Melech</i> (5) <i>Guardas</i> (3) <i>Melech Arashverosh</i> (3) Primo da Ester (3) Malcá Vashti (1) <i>Arashverosh</i> (1) <i>Mordehai</i> (1) <i>Haman</i> (1)</p>	<p>- <i>Rag Purim</i> (1) - <i>Purim</i> (13) (1 respondeu antes de terminar a pergunta)</p>	<p>- É igual o meu aniversário. É diferente. O meu aniversário já foi. - Eu tenho. (referindo-se ao <i>Raashan</i>). - Eu tinha, mas perdeu. (referindo-se ao <i>Raashan</i>).</p>	<p>- Ela era judia (referência à Ester) - O primo dela pediu para ela não contar para o <i>melech</i> que ela era judia. - Mas ela contou. - Os judeus se salvaram. -O primo da Ester não queria ajoelhar. Foi ele que salvou o <i>melech</i>.</p>	<p>- Porque é uma festa. - Porque vai começar. - Porque tem música de <i>Rag Purim</i>. - Porque tem fantasia. - Porque tem que convidar todas as pessoas. - Porque sim. - Porque tem chapéu (referindo-se à coroa). - Porque tem um trono, para o <i>melech</i> sentar. - Porque é uma festa especial.</p>

Tabela 5 – Purim - Infantil V

Símbolos	Narrativa	Personagens	Nome da festividade	Vivência pessoal	Valor social	Justificativa para a comemoração
<p>Meguilat Ester <i>Meguilat Ester</i> (3) - O Livro (1) Raashan <i>Rash, Rash, Rash</i> (2 referiram-se ao refrão da música). - Raashan (3) Sabiam que <i>raashan</i> é utilizado durante a leitura da <i>Meguilat Ester</i> (6) - Para não se ouvir a palavra <i>Haman</i>. - <i>Haman</i> (referência ao <i>Raashan</i>)</p>	<p>- Os guardas queriam matar o rei. - O rei queria fazer um banquete, ai ele convidou a rainha, ai ela disse: não. Depois ele pediu para todas as meninas para... - Virem casar com ele. - Ele escolheu a <i>Ester</i>. - E ai o <i>Haman</i> queria matar todos os judeus. - O <i>Arashverosh</i> ia matar ele. - Ai, ele contou para a <i>Malcá Ester</i> e ela contou para o rei. - E ele escreveu no livro. - A <i>malcá Ester</i> fez um banquete para o <i>melech</i> e para o <i>Haman</i>. - Ela fez outro banquete. - Falta uma parte. A gente não sabe. (referência ao final da história) (sala 1) - Ele tinha uma <i>malcá</i>. - Que era a <i>Vashti</i>. - A <i>Vashti</i> falou não. Ai, o rei falou para todas as bonitas para ele achar uma <i>malcá</i>. - Achou a <i>malcá Ester</i>. - Ai, o <i>melech</i> mandou a <i>malcá</i> embora. - O <i>Haman</i>... - Ele manda matar todo mundo. - Ele deu um copo de veneno para ele beber e morrer. - O <i>Haman</i> foi contar para a <i>Ester</i> e a <i>Ester</i> foi contar para o <i>melech</i>. (sala 2)</p>	<p><i>Malcá Ester</i> (5) <i>lehudim</i> (5) <i>Haman</i> (5) <i>Ester</i> (4) <i>Melech</i> (4) Rei (3) Rainha (3) <i>Malcá</i> (3) <i>Vashti</i> (2) Guardas (2) <i>Melech Arashverosh</i> (2) Arashverosh (1) Primo da Ester (1) <i>Mordehai</i> (1) <i>Zehaman</i> (1)</p>	<p>Purim (33)</p>	<p>- Eu não posso comer '<i>oznei hamán</i> porque tem corante. (referência à sua alergia alimentar)</p>	<p>- Porque é judaica. - É uma festa judaica. (justificativas dadas à comemoração de <i>Purim</i>). - Não se usa mascaras para não assustar os pequenininhos. - Porque quando fala <i>Haman</i> na sinagoga a gente pode fazer algum barulho. - O <i>Haman</i>... - Ele manda matar todo mundo. - Ele deu um copo de veneno para ele beber e morrer.</p>	<p>- Festa tem esse nome porque tem fantasia (3) - Porque tem <i>Haman</i>. - Porque tem rei e rainha. - Porque o homem deu este nome. - Porque cada dia tem uma festa. Porque um dia não é <i>Purim</i> e o outro é.</p>

Continua

Tabela 5 – Purim - Infantil V

Símbolos	Narrativa	Personagens	Nome da festividade	Vivência pessoal	Valor social	Justificativa para a comemoração
<p>Raashan (cont.)</p> <p>- <i>Sevicon</i> (referência a um símbolo de <i>Ranuká</i>).</p> <p>- ‘Oznei Hamán (6)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O tio, primo da <i>Ester</i> não se ajoelhou. Porque a religião dele não permitia. - <i>Mordehai</i>. - O rei chama todas as mulheres do reino e ele escolheu uma. - Para ser a rainha. - Ela fez um trono. E ele viu outra. - Ele não se ajoelhou. - Quem não se ajoelhou foi o Zehaman. - Olha, amigo do melech <i>Arashverosh</i>, ele quando ninguém quer ajoelhar, ele falou que ia morrer. - Se os <i>iehudim</i> (judeus) não se ajoelhassem na frente dele, ele ia acabar com os <i>iehudim</i>, mas ai a gente esmagaram, eles esmagaram com a mão no pescoço e ai ele morreu. -Ele mandou a primeira foi embora. E ele chamou todas as mulheres de todos os reinos e escolheu a <i>malcá Ester</i>. - Ela (<i>malcá Ester</i>) tinha que falar uma coisa muito importante. Que quando passar na frente dele, ele carimbou no papel. Daí, a <i>malcá Ester</i> ficou sabendo. Só que o rei não deixou ela falar, só que depois ele pensou que era uma coisa importante, daí ele deixou. Ele apontou. Daí ela falou e pronto. - Ela falou que os <i>iehudim</i>. Ih, não me lembro. Ele marcou no papel. - Eles iam lutar. O que queria matar os <i>iehudim</i>, ele não conseguiu porque os <i>iehudim</i> ganharam e ele fez uma festa. - E eles dão dois presentes um para os pobres e outro para eles mesmos. (sala 3) 				<ul style="list-style-type: none"> - O tio, primo da Ester não se ajoelhou. Porque a religião dele não permitia. - Se os <i>iehudim</i> (judeus) não se ajoelhassem na frente dele, ele ia acabar com os <i>iehudim</i>, mas ai a gente esmagaram, eles esmagaram com a mão no pescoço e ai ele morreu. - Eles iam lutar. O que queria matar os <i>iehudim</i>, ele não conseguiu porque os <i>iehudim</i> ganharam e ele fez uma festa. - E eles dão dois presentes um para os pobres e outro para eles mesmos. 	

2. TABULAÇÃO DE SUKOT

Tabela 6 – Sukot - Maternal

Símbolos	Narrativa	Nome da festividade	Vivência pessoal	Valor social	Justificativa do nome da festa
<p>Suká Uma falou <i>suká</i> e outras repetiram.</p> <p>4 espécies: 'Etrog Uma criança se referiu ao 'Etrog como um "bicho pequenininho". Colocaram no nariz, na boca. Apertaram. Bateram com as palmas da mão no 'Etrog. Balançaram. Derrubaram. Brincaram com 'Etrog como se fosse uma bola.</p> <p>Lulav, Hadass, "Arava Uma criança sorriu ao mexer e tocar com as folhas nas outras crianças. Uma criança balançou e não falou nada. Uma criança enquanto mexia nas quatro espécies repetiu várias vezes: <i>Su...kot</i>.</p>		<i>Sukot</i> (1)			

Tabela 7 – Sukot - Infantil III

Símbolos	Narrativa	Nome da festividade	Vivência pessoal	Valor social	Justificativa do nome da festa
<p>Suká - Ela é grande, com folhas. Desenhos (referindo-se aos desenhos que decoravam a <i>suká</i>). 4 espécies: 'Etrog - 'Etrog. - Tem cheiro. - O cheiro é bom. - Ele é gostoso. - Tem casca. - Tem um cheiro de salgadinho. - Ele é duro. - Ele tem cheiro e tem gosto. Uma criança colocou no rosto e disse: Pode pôr na bochecha. - Amarelo. - <i>Yellow</i>. - Tá gelado. Lulav, Hadass, "Arava - Tem muita flor (referindo-se as folhas). - Isso é de uma árvore (referindo-se ao <i>lulav</i>). - É o <i>lulav</i>. - É grande. Depois se levantou ficou de pé na cadeira, pulou e disse: Eu pulo alto.</p>		<p><i>Sukot</i> (3) <i>Suká</i> (1) <i>Rosh Hashaná</i> (1) <i>Yom Kipur</i> (1)</p>			<p>-Tem enfeite que a gente fez (referindo-se à atividade feita com os pais).</p>

Tabela 8 – Sukot - Infantil IV

Símbolos	Narrativa	Nome da festividade	Vivência pessoal	Valor social	Justificativa do nome da festa
<p>Suká</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ela é um quadrado. O telhado é feito de folhas. - Tem madeira. - É uma casa que a gente comemora <i>Sukot</i>. - A <i>suká</i> é cheia de enfeite. - Tem brilho. - A gente come na <i>suká</i>. <p>4 espécies: 'Etrog</p> <ul style="list-style-type: none"> - 'Etrog. - Ele é amarelinho. - Eu acho que tem algumas coisas duras aqui (apertou o 'Etrog). - Eu acho que tem caroço. - Tem cheiro de jabuticaba. Eu já comi isso (referindo-se a jabuticaba). - Tem cheiro de laranja. - Tem cheiro de Guaraná. - O 'Etrog, se cair esta pontinha a gente não pode mais fazer <i>brachá</i>. <p>Lulav</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Lulav</i> é comprido tem muitos. - É compridinha. - Parece espada. Esta folha é o <i>lulav</i> (esticou os braços, tentando alcançar o teto). - É pontudo. - Parece palha. <p>Ao mostrar as três espécies (<i>Lulav</i>, <i>Hadass</i> e "Arava) algumas crianças disseram juntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Hadass</i>. <p>É o nome da irmã de uma das crianças.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Essas são molinhas</i> <p>(comentário feito após tocar <i>Hadass</i> e "Arava).</p>	<p>Vocês conhecem alguma história de <i>Sukot</i> ?</p> <p>- A história que tinha o pai e mãe na escola. (referindo-se à construção da <i>suká</i> feita com ajuda das famílias na escola).</p>	<p><i>Sukot</i> (10) <i>Suká</i> (2)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sabia que o M. vai convidar a gente para ir na <i>suká</i> do M. - Para entrar os índios. A casa do índio parecia uma portinha. -Eles vão na minha casa ver a <i>suká</i>. - Tem cheiro de jabuticaba. Eu já comi isso (referindo-se a jabuticaba). 	<ul style="list-style-type: none"> - O 'Etrog, se cair esta pontinha a gente não pode mais fazer <i>brachá</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Porque <i>sukot</i> é um monte de <i>suká</i>. - Porque tem um monte de <i>suká</i>. -<i>Suká</i> é só uma e <i>Sukot</i> é um monte. - É festa judaica, eu acho. - E também tem as frutas, as folhas, que come o 'Etrog. - Porque se constrói <i>suká</i>.

Tabela 9 – Sukot - Infantil V

Símbolos	Narrativa	Nome da festividade	Vivência pessoal	Valor social	Justificativa do nome da festa
<p>Suká</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cheia de folhas. - Está cheio de enfeites. - O teto é feito de folhas. - Não tem parede. - Não tem porta. - Não tem janela. <p>4 espécies: 'Etrog: Quando apresentado e nomeado pela pesquisadora o 'Etrog, uma criança disse: sapo (talvez tenha associado à frog).</p> <ul style="list-style-type: none"> - É amarelo. - Ele tem uns montinhos. - Tem cheiro de sabonete. - Tem cheiro meio azedo. - Parece uma laranja amarela. - É duro, muito duro. É um pouco azedo. <p>Ao mostrar <i>Lulav</i>, <i>Hadass</i> e "Arava":</p> <ul style="list-style-type: none"> -São um olho, uma boca. - E as colunas. <p>(referindo-se ao <i>Midrash</i> sobre as 4 espécies)</p> <p>Lulav</p> <ul style="list-style-type: none"> - É muito alta. - Faz barulho. - Ela vai até o teto. <p>Hadass e "Arava</p> <p>Algumas crianças mexeram nas três espécies e fizeram caretas e sons como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eh, que cheiro ruim. 	<p>Vocês conhecem alguma história de <i>Sukot</i> ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sim, tem a história do David. - O David que derrotou o gigante? - Não, É a história que a <i>morá</i> de hebraico contou para a gente. <p>(Grupo 1)</p> <p>- <i>Tanarr.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Quando o povo judeu saiu do Egito eles estavam indo para Israel, eles pararam para descansar e construíram a <i>suká</i>. <p>(Grupo 2)</p>	<p><i>Sukot</i> (12)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tem enfeite que a gente fez (referindo-se à atividade feita com os pais). <p>M. saiu da <i>suká</i> para procurar a árvore da palmeira pela escola. Voltou e disse:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aqui não tem. 		<ul style="list-style-type: none"> - Porque vem da <i>suká</i>. - Porque tem <i>suká</i>. - Porque é <i>Rosh Hashaná</i>. - Por causa da <i>suká</i>. - Porque faz <i>suká</i>. - É a festa das tendas.

CAPÍTULO 11

ANÁLISE DOS DADOS

“Todas as pessoas – e quero dizer estudiosos, pesquisadores e professores, que em qualquer lugar se propuseram a estudar as crianças seriamente – terminaram por descobrir não tanto os limites e a deficiência das crianças, mas em vez disso, suas qualidades e capacidades surpreendentes e extraordinárias aliadas a uma necessidade inexaurível por expressão e realização.”

Loris Malaguzzi¹

A análise de conteúdos da pesquisa feita com crianças da Educação Infantil tem como proposta refletir sobre os comentários espontâneos das crianças sobre os mais variados assuntos a partir de duas festividades judaicas. O fato de a coerência destes comentários nem sempre ser perceptível constituiu um desafio.

Não há nem primeira palavra nem derradeira palavra. Os contextos do diálogo não têm limite. Estendem-se ao mais remoto passado e ao mais distante futuro. Até significados trazidos por diálogos provenientes do mais longínquo passado jamais hão de ser apreendidos de uma vez por todas, pois eles serão sempre renovados em diálogo ulterior²

O diálogo estabelecido com os depoimentos não tem começo ou fim, nem passado ou futuro, pois pertence à criança de hoje envolvida em seu passado e com o olhar para o futuro, e traz a possibilidade de se ouvir novas antigas histórias.

A análise foi, primeiramente, traçada por meio da leitura concomitante dos dados de cada uma das festividades e em seguida foi feita uma contraposição. O contraponto dos dados das duas festividades permitiu que observássemos as

¹MALAGUZZI, L. *História, Idéias e Filosofia Básica*. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*, Porto Alegre: ARTMED, 1999. p.88.

²DIETZSCH, M. J. M. *Espaços da Linguagem na Educação*. São Paulo: Humanitas /FFLCH/USP, 1999. p.38.

diferenças que despontam das variantes específicas de cada uma delas e da faixa etária das crianças.

A análise dos dados obtidos dos encontros foi utilizada de duas formas diferentes: a busca de dados precisos, mensuráveis, ou seja, o uso da técnica quantitativa; e informações subjetivas sobre as duas festividades, ou seja, o uso da técnica qualitativa. Portanto, a análise de dados da atual pesquisa se enquadra na metodologia mista. Constará com dados numéricos como a porcentagem de crianças que conhece o nome da festividade e com a análise das respostas, que tinham como foco a particularidade do raciocínio de cada criança como ocorreu com a pergunta “por que esta festa tem este nome”.

Para Creswell, no método misto de pesquisa encontra-se uma coleta de dados “*que envolve tanto informações numéricas (por exemplo, em instrumentos) como informações de texto (por exemplo, em entrevistas), de forma que o banco de dados final represente tanto informações quantitativas como qualitativas*”.³

Os conteúdos foram classificados e cada item tratado separadamente.

11.1 Nome da festividade

*Efetivamente, o problema dos nomes mergulha no próprio âmago do problema do pensamento, pois para a criança pensar é falar. Ora a ‘palavra’ é, talvez, para os menores um conceito mal definido (pelo menos antes dos 7-8anos), o ‘nome’ é, ao contrário um conceito muito claro. Todas as crianças que vimos sabem o que é um nome: é, dizem elas, ‘para chamar’.*⁴

O primeiro ponto a ser trazido para a análise é algo significativo, já que diante da porcentagem de crianças entrevistadas de cinco anos e que responderam a primeira pergunta, muitas crianças responderam juntas, que conheciam o nome da festividade *Purim*.

³CRESWELL, J. W. *Projeto de Pesquisa Método qualitativo, quantitativo e misto*. Rio Grande do Sul: ARTMED, 2007. p.35.

⁴PIAGET, J. *A representação do mundo na criança* Rio de Janeiro: Record, 1926. (1ª edição Presses Universitaires de France). p.53.

Em *Sukot*, a porcentagem estava próxima à de *Purim*, mas um pouco abaixo; e algumas crianças relacionaram o nome da festividade com o símbolo *suká* (cabana), pois *Sukot* é o plural da palavra *suká*. Houve menos tempo para se realizar as atividades que antecederam a comemoração da festividade *Sukot*. Especialmente no Infantil III, as respostas *Rosh Hashaná* (Ano Novo) e *Yom Kipur* (Dia do Perdão) foram dadas, provavelmente, porque são as festividades mais próximas e que antecedem *Sukot*. Algumas crianças, talvez, ainda não tivessem se apropriado do nome da nova festa. O que não aconteceu com *Purim*, que acontece em geral em março e não há nenhuma festividade próxima a ela.

O nome da festividade é o primeiro ponto a ser apresentado às crianças na escola. Ou seja, as crianças estão expostas ao seu nome com maior frequência do que qualquer outra expressão lingüística durante a festividade. Sabemos que na Educação Infantil, a repetição das palavras tanto pelos adultos como pelas crianças desta faixa etária, é de toda forma uma característica marcante.

Quando a professora apresenta a festividade, ela a nomeia e este nome será citado ao longo do trabalho que antecede o dia da comemoração. Para Vigotski⁵ a apropriação do nome dos objetos, ocorre também em função da sonoridade das palavras, pois: “*Nessa idade, a criança percebe, pela primeira vez, que cada objeto tem o seu símbolo permanente, um padrão sonoro que o identifica – isto é, que cada coisa tem seu nome.*”⁶

Em todas as salas (do Maternal ao Infantil V) há um espaço reservado para a festividade, com a exposição do nome da festividade escrito em hebraico, fotos e objetos, que possibilitam a socialização, a brincadeira e é uma referência judaica. É fato que o nome da festividade é a expressão mais conhecida e repetida pelas crianças, por toda a equipe pedagógica e funcionários dos vários departamentos da escola.

Uma criança (de um ano e dez meses), durante a entrevista, reproduziu uma forma comum que o adulto utiliza para que a criança desenvolva a linguagem verbal: o adulto fala uma parte da palavra e espera que a criança diga o restante. A criança,

⁵ Durante a pesquisa, encontrou-se o nome do autor Vygotsky (OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky Aprendizado e desenvolvimento Um processo sócio- histórico*. São Paulo, Editora Scipione, 1997), Vigotsky (no livro *La imaginación y arte en la infancia - Ensayo psicológico*. Madri: Akal Básicade Bolsillo, 2007) e Vigotski (*Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1996) escritos de três formas diferentes.

⁶VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p.24.

em processo de apropriação da linguagem oral, disse várias vezes: *Su... kot, su...kot.*

Em *Purim*, as crianças conheciam o nome da festividade tanto *Purim* como *rag Purim* (festa de *Purim*). Há uma resposta dada pela criança de um ano e seis meses que é representativa (*festa*), pois ela pode ter respondido utilizando a última palavra da pergunta. Muitas vezes, a criança durante o processo de apropriação da linguagem oral repete as últimas palavras ou a frase dita pelo adulto.

A seguir, os resultados dos dados obtidos com relação ao nome das festividades.

11.1.1 Nome da festividade - *Sukot*

No Maternal, das 18 crianças de um ano e meio a dois anos, uma disse *Sukot*.

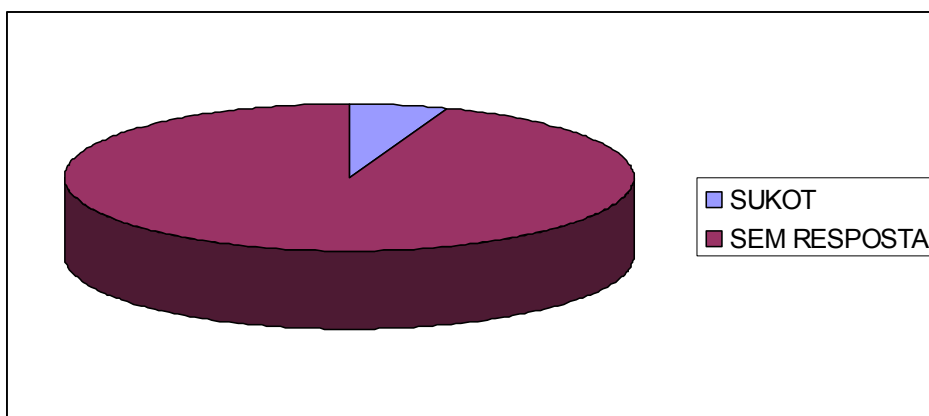


Figura 2: Gráfico 1 – Maternal

No Infantil III das 28 crianças de dois a três anos, 3 responderam *Sukot*, uma resposta para *suká*, uma *Rosh Hashaná* e uma *Yom Kipur*.

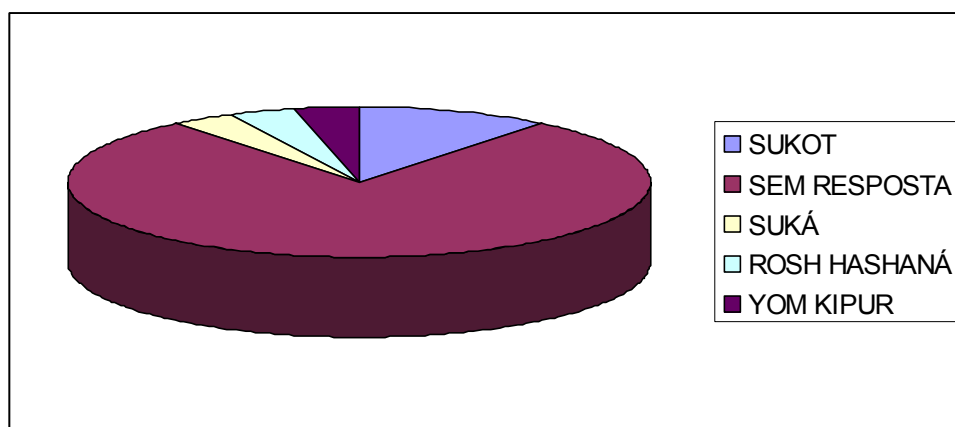


Figura 2: Gráfico 2 – Infantil III

No Infantil IV, das 27 crianças de três a quatro anos, 10 responderam *Sukot* e duas responderam *suká*.

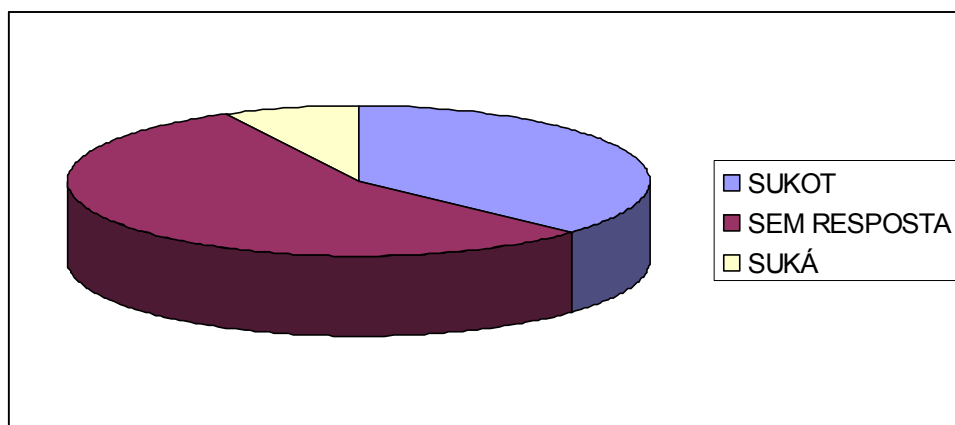


Figura 3: Gráfico 3 – Infantil IV

No Infantil V, das 30 crianças de quatro a cinco anos, 12 responderam *Sukot*.

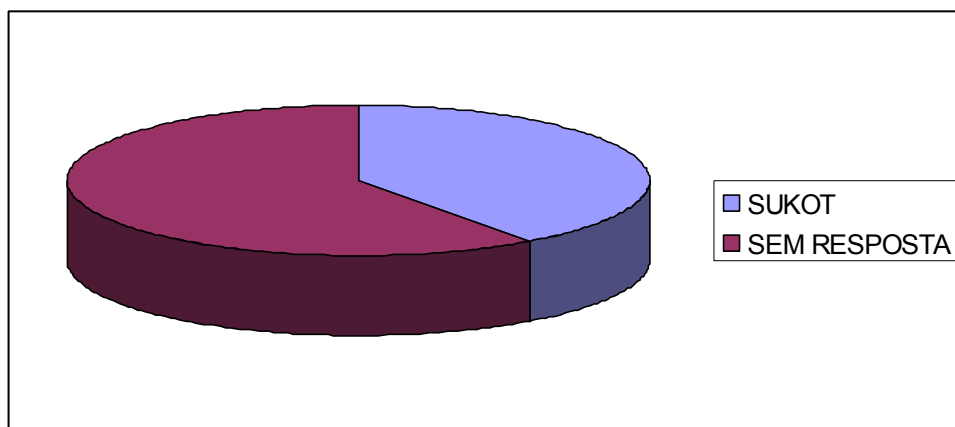


Figura 4: Gráfico 4 – Infantil V

11.1.2 Nome da festividade – *Purim*

No Maternal, das 14 crianças de um ano e quatro meses a dois anos, que participaram do encontro uma disse *Purim*.

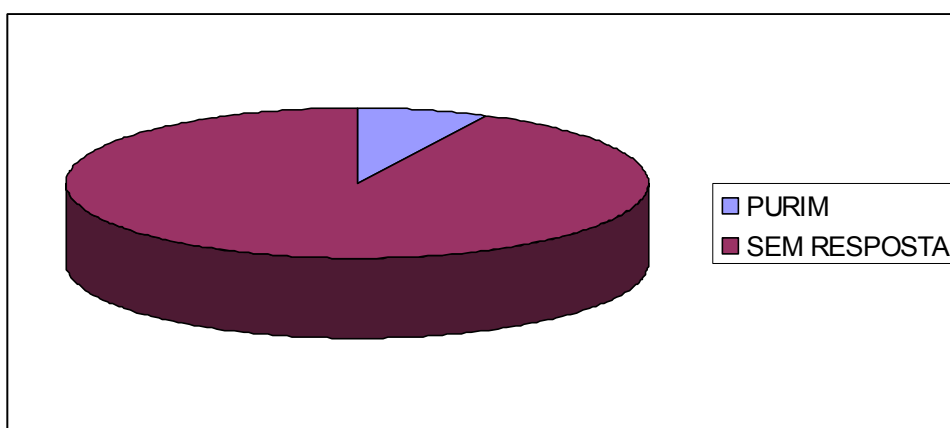


Figura 5: Gráfico 5 – Maternal

No Infantil III, das 23 crianças de dois a três anos, 4 responderam *Purim* e duas *Rag Purim* totalizando 6.

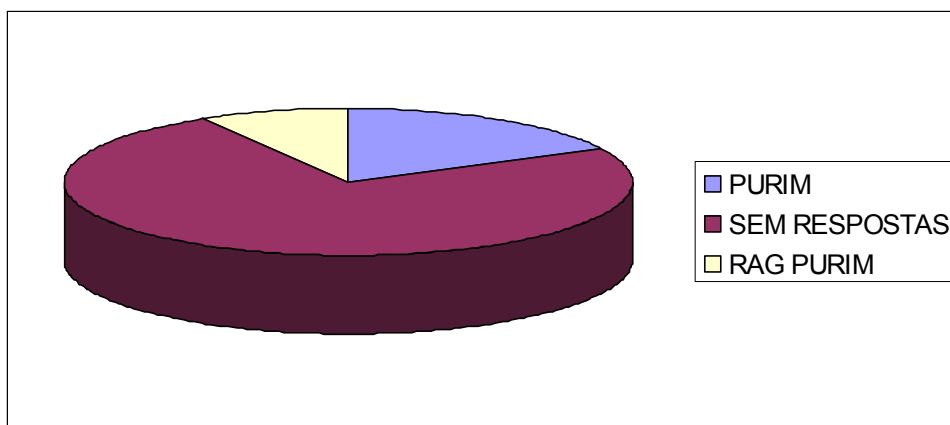


Figura 6: Gráfico 6 – Infantil III

No Infantil IV, das 26 crianças de três a quatro anos, 13 responderam *Purim* e 1 respondeu *Rag Purim*, totalizando 14.

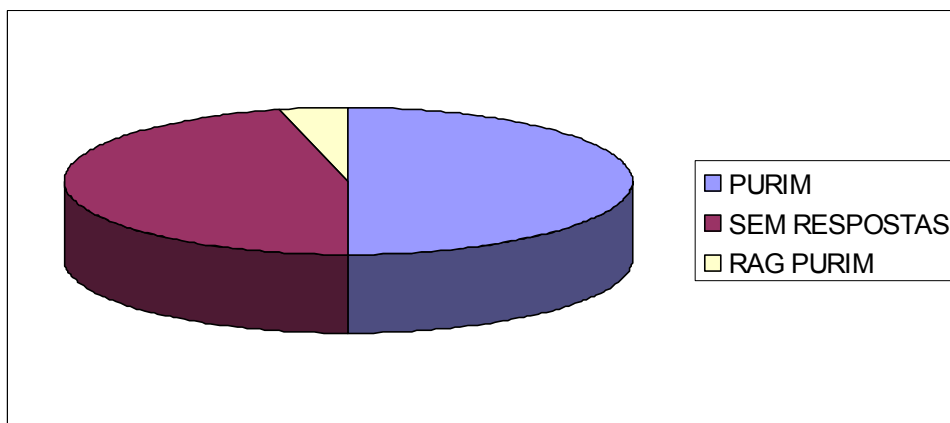


Figura 7: Gráfico 7 – Infantil IV

No Infantil V, das 33 crianças de quatro a cinco anos, 33 responderam *Purim*.

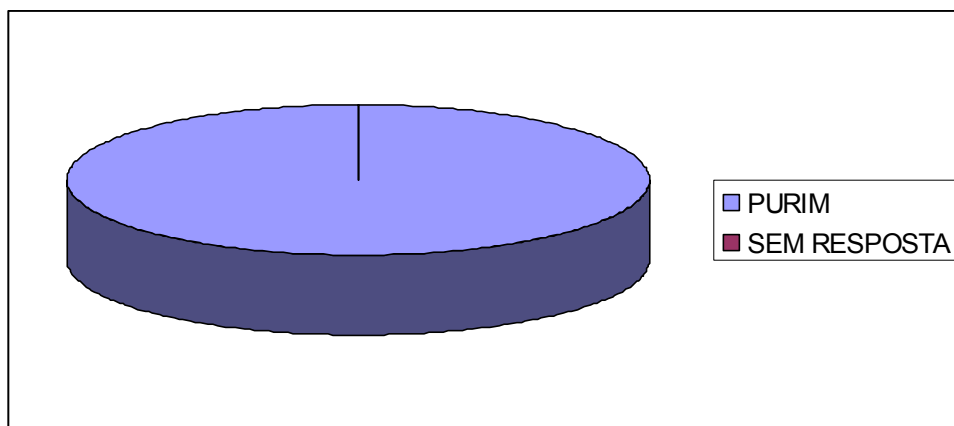


Figura 8: Gráfico 8 – Infantil V

11. 2 Símbolos

As crianças, nas festividades judaicas, são expostas aos mais variados símbolos com cores, formas, sabores. Todos estes símbolos contam histórias e pela voz das crianças pode-se ouvir muitas outras. Para que a aprendizagem se estabeleça de forma significativa é preciso ter um objeto ou um tema de interesse mútuo. A descoberta dos símbolos judaicos pelas crianças e a redescoberta pelo educador podem abrir um diálogo enriquecedor entre ambos.

[...] os indivíduos não podem apenas se relacionar uns com os outros: eles precisam relacionar-se uns com os outros acerca de algo. Em outras palavras, os relacionamentos precisam conter interesse ou envolvimento mútuo, cujos pretextos e textos proporcionem a interação adulto / criança.⁷

Promover um espaço significativo para que as crianças possam conhecer os símbolos judaicos é o primeiro passo para a apropriação e compreensão dos seus significados.

“Poner al niño en contacto con los símbolos de las fiestas, para que pueda entender su contenido”.⁸

Os símbolos apresentados para os grupos, em *Sukot*, foram:

Suká – cabana ou moradia temporária construída, nas paredes laterais com material sólido (madeira, junco, plástico) e na parte superior com folhagem ou outro material vegetal.

Quatro espécies (*‘Arba”at haminim*) - fruta cítrica (*‘etrog*), folhas de palmeiras (*lulav*), ramos de mirra (*hadassim*) e ramos de salgueiro (*“aravot*).

⁷ KATZ, L. O que Podemos Aprender com Reggio Emilia? In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: ARTMED, 1999. p.46.

⁸ STEIN, R.; SZULANSKI, S. *Educación pre-escolar en Israel Una experiencia significativa*. Israel: Universidade de Tel Aviv, 1997. p.67.

“Colocar a criança em contato com os símbolos das festividades, para que possa entender seu conteúdo.” (tradução nossa)

Os símbolos apresentados para os grupos em *Purim* foram:

Meguilat Ester – livro onde se encontra a História de *Purim*.

Raashan – instrumento sonoro (reco-reco) utilizado, principalmente, pelas crianças, ao longo da leitura da *Meguilat Ester*. Quando se pronuncia o nome de *Haman* é costume *tocar* o instrumento, para não se ouvir o seu nome.

‘Oznei Hamán – doce feito com farinha e recheio de geléia com forma triangular.

11. 2.1 Símbolos de *Sukot* – Maternal

O fato de estarem na *suká* tornou o encontro em *Sukot* uma grande brincadeira e a maioria das crianças explorou as quatro espécies por meio dos sentidos tato e olfato. Algumas crianças balançaram e tentaram ouvir o som, especialmente, o *‘etrog* foi transformado em bola e uma criança de um ano e dez meses o associou a um *“bicho pequenininho”*. A criança, desde seu nascimento, toca os objetos, a si mesma e ao outro, como se tudo fosse a continuidade de seu próprio corpo; com o passar dos meses, por meio das ações, que são interpretadas pelos adultos, há uma passagem do período estritamente sensorial para universo simbólico. Segundo Piaget, esta etapa do desenvolvimento do pensamento chama-se sensório motor (do nascimento até aproximadamente os dois anos). A aprendizagem e a ampliação da linguagem oral estão diretamente ligadas à ação da criança.

Na opinião de Levin:

*O corpo é um significante, o que não quer dizer que não seja material: pelo contrário, é um material visível e audível. Tudo que pertence à ordem do corporal está regido e incluído na cadeia simbólica.*⁹

⁹ LEVIN, E. *A Clínica Psicomotora* Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p.54.

11.2.2 Símbolos de *Purim* – Maternal (de um ano e quatro meses a dois anos).

O primeiro símbolo apresentado para o grupo do maternal foi *Meguilat Ester* que foi chamada de *livro* e *rag Purim*. Interessante observar que ao mostrar a *Meguilá* uma das crianças (de dois anos) relacionou o símbolo ao nome da festividade. Nesta faixa etária, os conceitos ainda não têm o significado específico. O todo, no caso o nome *rag Purim*, significa a parte *Meguilat Ester*, um dos símbolos. O fato é que poucas crianças falaram, todavia as poucas respostas têm coerência com o assunto tratado. Temos que considerar o fato de que em março, quando o questionário foi aplicado, a maioria das crianças havia entrado na escola há dois meses; ainda poucas se expressavam por meio da linguagem oral; nesta fase, a linguagem gestual aparece nitidamente como comunicação.

Em outros momentos, podemos notar que a parte pode significar o todo, no caso do símbolo *Raashan* foi nomeado por sua característica *verde*.

O *raashan* é um objeto sonoro que se assemelha ao reco-reco. As crianças o pegaram, mexeram com ele, giraram e sorriram ao ouvir o som. Uma das crianças girava o *raashan* e pulava. Outra o colocou na boca. Todas são formas intensas de exploração e compreensão dos símbolos. Especialmente o som tem uma importância no desenvolvimento da linguagem oral como afirma Oaklander: “*Permitir que os sons penetrem na nossa consciência é o primeiro passo para tomar contato com o mundo, o início da comunicação*”.¹⁰

Outro dado relevante desta idade é quanto à alimentação. Quando foi oferecido o doce *‘oznei Hamán* uma das crianças colocou a mão na barriga; o seu gesto expressou a sua compreensão sobre o momento de se alimentar e sua vontade de experimentar.

¹⁰ OAKLANDER, V. *Descobrimo Crianças a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes* São Paulo: Summus, 1980. p.136.

11.2.3 Símbolos de *Sukot* – Infantil III (de dois a três anos)

Por meio dos símbolos de *Sukot* podemos notar nitidamente como as crianças se comunicam sensorialmente. Tudo tem cor, cheiro e formas; o corpo é responsável pela sensibilidade tátil.

A linguagem oral se amplia também em outros idiomas; uma das crianças se refere ao *‘etrog* como amarelo; outra, em seguida, diz: “*yellow*”. A aprendizagem se faz presente quando os conceitos aprendidos são utilizados em outros contextos.

Outra característica da criança de três anos é a consciência corporal que passa a ter, construída pela ação do corpo no espaço. Assim, para mostrar que o *lulav* “é grande”, referindo-se à sua dimensão em relação aos outros, a criança ficou de pé na cadeira para demonstrar corporalmente esta “grandeza”. Ainda os conceitos de grande e alto se confundem.

11.2.4 Símbolos de *Purim* – Infantil III (de dois a três anos).

No Infantil III, algumas características do maternal se mantêm, fato este que notamos quando as crianças se referem à *Meguilat Ester* como *rag Purim*, e às cores do *raashan*. Deste modo constatamos que a percepção visual do objeto o significa, isto é, enquanto não se apropriam da nomenclatura dos objetos as suas características são expressas.

Outro aspecto a ser analisado corresponde à narrativa da história que denota um objeto. A criança utiliza uma frase, parte da história, para dar nome à *Meguilat Ester*. Isso ocorre quando a criança diz: “*Livro da rainha que ficou brava*”. Ao observar o livro, provavelmente, resgata da memória o trecho que lhe foi mais significativo.

A criança aos três anos passa a utilizar frases mais elaboradas e seus conteúdos se ampliam. Ao falar do *raashan*, uma criança o nomeou e outra cantou uma parte da música que se refere ao símbolo. A música é um recurso fundamental no desenvolvimento da linguagem oral e no caso dos símbolos judaicos podemos

notar que se estabelece uma relação ainda mais estreita. Quando observamos crianças brincando espontaneamente, sem a mediação dos adultos, muitas vezes, enquanto brincam se movimentam pelo espaço e cantarolam trechos de músicas. Na época das festividades, é comum ouvi-los cantar alusivas às mesmas em hebraico

*“A música e as batidas rítmicas são formas antiqüíssimas de comunicação e expressão. O emprego deste recurso combina admiravelmente com o trabalho terapêutico com crianças”.*¹¹

Quanto ao doce *‘oznei hamán*, duas crianças falaram parte do nome, *Haman*, que também é o nome de um personagem da história. A terceira criança apresenta um dado que aparecerá de forma mais acentuada a partir dos quatro anos, quando as crianças estão em processo de apropriação da linguagem oral, muitas vezes, as notamos explicar a função do objeto ao invés de dar nome. Esta forma de se expressar é decorrente das explicações dadas por outras pessoas quando apresentam um objeto para a criança. Ela repete a fala e a ação do interlocutor: *“É de comer”*. Referindo-se ao doce *‘oznei Haman*.

11.2.5 Símbolos de Sukot – Infantil IV (de três a quatro anos)

O significado de *suká* foi relacionado às características da moradia (*O telhado é feito de folhas, Tem madeira, A suká é cheia de enfeite, Tem brilho*) e ao conceito matemático da forma, uma das crianças disse: *Ela é um quadrado*. É fato que o desenvolvimento do raciocínio lógico está pautado no exercício cotidiano de resoluções de problemas, quanto mais a criança é exposta à contagem, à sua localização no espaço e às atividades que envolvam situações concretas de aprendizagem, a posteriori, compreenderão conceitos abstratos com base em uma aprendizagem significativa.

¹¹ OAKLANDER, V. *Descobrendo Crianças a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes*. São Paulo: Summus, 1980. p.138.

Como afirma Smole (2000):

[...] os professores devem ter claro que as idéias e os procedimentos matemáticos que as crianças desenvolvem na infância apóiam a matemática que estudarão mais tarde e que os primeiros anos escolares podem desenvolver atitudes em relação à matemática, fazendo-as compreender em sua capacidade de aprender.¹²

E duas crianças versaram os costumes judaicos da festividade:

- *É uma casa que a gente comemora Sukot.*
- *A gente come na suká.*

Fazer as refeições na *suká* é um costume da festividade.

O mesmo ocorre com o *‘etrog* que é descrito por suas características, como notamos nos comentários: *“Tem caroço”* e *“Tem cheiro de laranja”*.

E uma das crianças traz um elemento do ritual judaico:

- *O ‘etrog, se cair esta pontinha a gente não pode mais fazer brachá* (benção).

11.2.6 Símbolos de *Purim* – Infantil IV

Nos depoimentos das crianças do Infantil IV há uma ampliação do repertório lingüístico em hebraico, e o significado do símbolo começa a ser compreendido pela criança de quatro anos, que para ela o *raashan* “*é coisa para não ouvir o nome do Haman*”. Não está claro, porém, no relato das crianças desta idade, se elas sabem onde isso ocorre.

Já o *‘oznei Hamán* aparece como nome do doce e a troca de *Haman* por *Ahashverosh* se justifica pela troca de um personagem por outro, os dois pertencem à história da *Meguilat Ester*. Esta troca aparece, também, na narrativa. É provável que isso ocorra, pois os nomes dos personagens ainda não foram completamente internalizados pelas crianças e só aparecem durante a festividade de *Purim*. No restante do ano a *Meguilat Ester* não é lida na instituição escolar.

¹² SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I.; CÂNDIDO, P. *Resoluções de Problemas Matemática de 0 a 6*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p.17.

11.2.7 Símbolos de *Sukot* – Infantil V (de quatro a cinco anos)

Com relação ao símbolo *suká*, as descrições se ampliam, aparecem frases mais estruturadas e os aspectos judaicos relacionados a uma moradia temporária e à fragilidade da mesma é, da mesma forma, considerada como algo relevante pelas crianças e é relatado: “*Não tem parede*”, “*Não tem porta*” e “*O teto é feito de folhas*”.

Os conhecimentos na infância são construídos de forma integrada, um objeto leva a outro, assim como um pensamento ou uma palavra conduz as crianças às elaborações subjetivas. Podemos observar tal fato a partir do comentário feito por uma criança após a apresentação do símbolo *‘etrog* e sua nomeação feita pelo adulto, ela disse: sapo. Provavelmente, a criança fez uma associação sonora de *‘etrog* (em hebraico) e *frog* (em inglês). As duas palavras têm uma similaridade sonora e a criança fez uma tradução simultânea quando disse sapo. Ao ouvir uma nova palavra associou a uma já conhecida, isso acontece com certa frequência no contexto infantil, essa forma associativa de pensar é uma característica do desenvolvimento do pensamento infantil.

As articulações, entre os fatos de seu cotidiano e as cenas das histórias, são formas, que ao evoluírem, representam o aperfeiçoamento do pensamento que se fortalece com a mediação do outro como interlocutor de seu aprendizado.

No construtivismo, entre o sujeito e o mundo há trocas constantes, interações contínuas, contribuições mútuas. [...] De um lado existem os objetos do meio (físicos, sociais, conhecimento coletivo) com os quais a criança interage no decorrer das experiências mais variadas. De outro, essas experiências precisam ser organizadas e essa organização se faz mediante a inteligência da criança. [...] Em outras palavras, as relações não emanam dos próprios objetos e sim das ações mediante as quais a criança os relaciona, comparando uns em função dos outros.¹³

¹³ SERBER, M. G. *Piaget O diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio*. São Paulo: Scipione, 1997. p.95.

11.2.8 Símbolos de *Purim* – Infantil V (de quatro a cinco anos)

Além das observações feitas sobre o aparecimento da música como um recurso fundamental na apropriação dos símbolos, uma criança resgatou da memória outro símbolo que pode ser, assim como o *raashan* (reco-reco), considerado um brinquedo, o *sevivon* (símbolo da festividade *Ranuká* que se assemelha com um peão). A criança não respondeu um brinquedo ou um peão, mas um símbolo de outra festividade judaica.

11.3 Narrativa

[...] as idéias sobre dialogismo, que podem ser expressas como sendo o discurso no ou sobre o discurso, a incorporação constitutiva do discurso de outros, ou de outros discursos, é que permite enxergar o texto como um corpo, se estendem para além do texto, funcionando como um ponto de vista ético e estético sobre a existência.¹⁴

11.3.1 *Sukot*

A narrativa foi muito pouco citada em *Sukot* e apareceu apenas no Infantil IV e V.

O comentário feito em uma das salas do Infantil IV, após serem questionadas sobre uma história de *Sukot* foi:

- “A história que tinha o pai e mãe na escola”.

A história, a qual a criança se lembrou, foi o fato dos pais terem vindo à escola para auxiliar na construção da *suká*. Esta é a história que tem relação com a festividade de forma pessoal, pois é uma experiência, uma história para ser contada

¹⁴ DIETZSCH, M. J. M. *Espaços da Linguagem na Educação*. São Paulo: Humanitas /FFLCH/USP, 1999. p. 20.

pela criança. O aspecto afetivo e social vivenciado pela criança e sua família é de relevância.

Para Vigotsky a realidade e a fantasia estão ligadas de tal forma que a *função imaginativa* as mantém unidas. As experiências infantis são peças fundamentais durante o desenvolvimento da imaginação sem elas não há fantasia.

*[...] encontramos la primera y principal ley a que subordina la función imaginativa. Podría formularse así: la actividad creadora de la imaginación se encuentra en la relación directa con la riqueza e variedad de la experiencia acumulada por el hombre, porque esta experiencia es el material con que erige sus edificios la fantasía.*¹⁵

Para Oaklander as dramatizações auxiliam no desenvolvimento amplo da identidade das crianças, pois através destas podem compreender seu contexto familiar e social.

*Nos jogos dramáticos criativos as crianças podem aumentar a autoconsciência que possuem. Podem desenvolver uma consciência total de si próprias – do corpo, da imaginação, dos sentidos. O drama torna-se um instrumento natural para ajudá-las a encontrar e dar expressão a partes ocultas e perdidas de si mesmas, e com isso desenvolver força e identidade.*¹⁶

A fantasia e a realidade para os dois autores estão diretamente ligadas e a partir do comentário da criança se pode pensar que a entrada e a saída das duas instâncias é uma via intensamente utilizada pela criança e muitas vezes pelos adultos, para compreender as situações reais. A realidade se alimenta da fantasia, bem como a imaginação não existiria sem as experiências do cotidiano.

- *Sim, tem a história do David.*

- *O David que derrotou o gigante?*

- *Não, é a história que a morá de hebraico contou para a gente. (grupo 1)*

- *Tanarr*

- *Quando o povo judeu saiu do Egito eles estavam indo para Israel, eles pararam para descansar e construíram a suká. (grupo 2)*

¹⁵ VIGOTSKY, L. S. *La imaginación y arte en la infancia - Ensayo psicológico* Madri: Akal Básicade Bolsillo, 2007 (8 ed.) p.17.

“[...] encontramos a primeira e principal lei a que se subordina a função imaginativa. Poderia formulá-la assim: a atividade criadora da imaginação se encontra na relação direta com a riqueza e variedade da experiência acumulada pelo homem, porque esta experiência é o material com que se ergue seus edifícios a fantasia.” (tradução nossa).

¹⁶ OAKLANDER, V. *Descobrendo Crianças a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes.* São Paulo: Summus, 1980. p.161.

No Infantil V todos os relatos do Grupo 1 e 2 estão diretamente ligados à cultura judaica, as crianças resgatam da memória a *história do David, morá de hebraico e Tanarr* (Bíblia Hebraica). As crianças conhecem as histórias do *Tanarr* desde o Infantil IV, deve-se destacar que este contato com o livro sagrado para o judaísmo é reconhecido pela criança como o livro de histórias.

E o último comentário se refere a um aspecto trazido na *Torá* (Pentateuco) sobre a saída do Egito. As crianças conhecem a história de Moisés, pois a ouvem durante a festividade de *Pessarr* e *Sukot* é a continuidade da mesma.

11.3.2 Purim

Como já citado anteriormente, a festividade de *Purim* é repleta de fantasias e por estar inserida no universo de rei e rainha, geralmente encanta as crianças. A análise que se segue foi realizada a partir da narrativa espontânea das crianças.

11.3.3 Narrativa de *Purim* contada pelas crianças do Maternal

No caso das crianças de um ano e quatro meses a dois anos, as palavras (*rei, mau e bravo*) aparecem como pequenos recortes da história ouvida anteriormente, assim como a única frase relativa à narrativa, *Moça para casar*, refere-se à cena que o rei escolhe uma moça para se casar.

A linguagem oral para a criança de um a dois anos ainda não se constituiu integralmente. As primeiras palavras e sons se completam com os gestos e expressões em um discurso que começa a aparecer. Os significados não estão somente nas palavras, mas, de forma muito peculiar estão nos gestos e expressões.

A narrativa das crianças do maternal se torna, em contexto social, um espaço interessante para a compreensão do desenvolvimento lingüístico infantil que alterna

sons e gestos com palavras e frases. Como afirma Piaget *para a criança pensar é falar*.¹⁷

11.3.4 Narrativa de *Purim* contada pelas crianças do Infantil III

A narrativa apresentada pelas crianças de dois a três anos tem maior repertório. As frases contam pequenas cenas da história, sem muita articulação entre elas:

- *Ele ficou bravo.*
- *Ele colocou o chapéu nela.*
- *Ele briga com a rainha.* (sala 1)

E com outro grupo:

- *Tem um rei. Tem coroa. Ele casou com a malcá Ester.*
- *Ele teve um banquete.*
- *Olha, eles brigando.*
- *Ele está brigando com o melech.* (sala2)

As frases são curtas e expressam uma característica do pensamento próprio à faixa etária, a *justaposição*, uma idéia se sobrepõe à outra. Para as crianças, o que ela pensa é, simultaneamente, colocado em palavras. Das poucas cenas citadas pelas crianças, há algo que se repete o fato do rei ficar *bravo* e as cenas de briga. Durante o seu convívio social, muitas vezes, as crianças se vêem em conflitos que as colocam diante do outro para que, de alguma forma, ocupem um espaço no grupo. A mediação do adulto nestas situações é importante, assim como a participação da criança para expressar seus sentimentos e desejos.

O jogo do faz de conta permite que a criança amplie seu universo de representações, os personagens se multiplicam e os objetos passam por

¹⁷PIAGET, J. *A representação do mundo na criança* Rio de Janeiro: Record, 1926 (1ª edição Presses Universitaires de France).

transformações, ou seja, há uma comunhão entre o real e a fantasia. A entrada oficial no mundo simbólico se faz durante as brincadeiras e por meio delas a criança compreende o seu contexto social.

*A inteligência não aparece, de modo algum, num determinado momento do desenvolvimento mental, como um mecanismo inteiramente montado, e radicalmente distinto dos que o precederam. Pelo contrário, apresenta uma notável continuidade os processos adquiridos ou mesmo inatos, provenientes da associação habitual e do reflexo, processos esses em que a inteligência se baseia, ao mesmo tempo que os utiliza.*¹⁸

11.3.5 Narrativa de *Purim* contada pelas crianças do Infantil IV

No Infantil IV, nota-se que as frases têm mais relação umas com as outras, mas sem dúvida o pensamento justaposto e egocêntrico ainda é marcante.

O papel da Ester na história, diferente de como ele é narrado pelas crianças menores, é de salvação, já que “*O primo dela pediu para ela não contar para o melech que ela era judia. Mas ela contou*”. A ação da *malcá* (rainha) Ester tem consequência, assim como a atitude de Vashti: *Tinha uma malcá chamada Vashti. Ela não quis ir para o banquete do melech. Aí, ele escolheu uma nova esposa.*

Nem sempre a atenção que a criança dá ao herói é por suas boas atitudes, mas pela atitude. No caso de Vashti a consequência não foi positiva, todavia para a *malcá* Ester foi a salvação dos judeus, para a criança isso não fica completamente claro, de toda forma é dado mais um passo para o amadurecimento de seu pensamento.

*A criança extrairá significados diferentes do mesmo conto de fadas, dependendo de seus interesses e necessidades do momento. Tendo oportunidade, voltará ao mesmo conto quando estiver pronta a ampliar os velhos significados ou substituí-los por novos.*¹⁹

¹⁸ PIAGET, J. *O Nascimento da Inteligência na criança*. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1982. p.31.

¹⁹ BETTELHEIM, B. *A Psicanálise dos Contos de Fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. p.21.

- *Tinha uma malcá chamada Vashti. Ela não quis ir para o banquete do melech. Ai, ele escolheu uma nova esposa.*
- *Ele gostou e escolheu a Ester.*
- *Ela foi coroada*
- *O primo dela pediu para ela não contar para o melech que ela era judia.*
- *Mas ela contou.*
- *Tem uma luta.*
- *O melech ganhou.*
- *Os judeus se salvaram.*
- *A luta foi contra o Mordehai e o Haman. (sala 1)*

Como se pode notar na narrativa da sala 1, as cenas se ampliam, as palavras em hebraico são integradas naturalmente. Os *judeus* aparecem, ainda não é expresso com clareza pelas crianças o desenrolar da história, entretanto ao final de seus depoimentos, duas crianças se referem à luta e uma pontua: *os judeus se salvaram.*

- *A Ester vem falar com o rei com umas pirainhas, igual eu. (Referindo-se às fivelas de seu cabelo)*
- *O melech Ahashverosh mandou matar os guardas. Enforcar.*
- *O rei colocou a coroa na Ester. A outra não queria.*
- *Ir no banquete dele.*
- *Daí, ele deu a coroa para a Ester.*
- *É porque ela não queria ir no banquete do melech.*
- *O primo da Ester não queria ajoelhar. Foi ele que salvou o melech. Só que ele contou para o melech.*
- *Ai, ele ia matar. E ai, não se ajoelhou e mandou matar todo mundo que não se ajoelhava. Ai, eles viveram que tinha uma luta.*
- *O Ahashverosh com o primo da Ester. (sala 2).*

Na sala 2, logo na primeira frase uma menina mostra que o mundo gira em torno das crianças, na opinião dela. As cenas se desenrolam com pouca articulação entre elas.

A narrativa deste grupo também é marcada por expressões da oralidade como: *daí* e *aí*. Esta é uma forma infantil que busca articular as cenas da história, o que efetivamente não ocorre, pois a criança ainda está presa ao pensamento *pré-*

operacional e o aspecto de *sincretismo* fica nítido, quando relata: *Ai, ele ia matar. E ai, não se ajoelhou e mandou matar todo mundo que não se ajoelhava. Ai, eles viveram que tinha uma luta.* As cenas não respeitam a ordem dos acontecimentos, mas sim a expressão do pensamento. Este aspecto tem seu ápice aos três, quatro e cinco anos e depois ao final do pensamento *pré – operacional* há um declínio.

- *Tem o melech Ahashverosh.*
- *Ele era mau.*
- *A ialdá Ester. Eles casaram.*
- *Tem aquele que queria mandar a Ester embora.*
- *Os dois guardas queriam matar o melech.*
- *O melech Ahashverosh*
- *O melech mandou enforcar. (sala 3)*

No grupo da sala 3, as cenas têm menos enredo e cada frase se encerra em si mesma. Há um dado interessante sobre a palavra *ialdá* e *malcá*; a criança queria dizer *malcá* (rainha) ao dizer *ialdá* (menina). Há uma semelhança sonora entre as duas palavras em hebraico e não há confusão na utilização do gênero a criança não disse *ieled* (menino).

Uma língua não é mais difícil do que outra, como podemos estabelecer observando a facilidade com que as crianças pequenas adquirem as diferentes línguas, na mesma idade. A maioria delas tem o potencial de desenvolver a competência lingüística e de comunicação, especialmente quando aprendidas em contexto.²⁰

ialdá é uma palavra utilizada toda semana no *Cabalat Shabat* quando se dramatiza a cerimônia de recebimento do *Shabat* e as crianças fazem parte da família e geralmente tem um menino (*ieled*) e uma menina (*ialdá*) além de outras pessoas que compõem uma família (*mishpahá*).

²⁰ BAROCAS, E. B. *IVRÍT LAKTANÍM (Hebraico para os pequenos) no contexto da comunidade judaica de São Paulo – desenvolvimento de um programa de ensino da língua hebraica para a idade infantil tendo como referência textos da literatura hebraica infantil.* Tese de Doutorado pela Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2006. p.31.

11.3.6 Narrativa de *Purim* contada pelas crianças do Infantil V

- Os guardas queriam matar o rei.
- O rei queria fazer um banquete, aí ele convidou a rainha, aí ela disse: não. Depois ele pediu para todas as meninas para...
- Virem casar com ele.
- Ele escolheu a Ester.
- E aí o Haman queria matar todos os judeus.
- O Ahashverosh ia matar ele.
- Aí, ele contou para a malcá Ester e ela contou para o rei.
- E ele escreveu no livro.
- A malcá Ester fez um banquete para o melech e para o Haman.
- Ela fez outro banquete.
- Falta uma parte. A gente não sabe. (Referência ao final da história) (sala1)

A narrativa contada pelo grupo da sala 1 mostra a evolução da linguagem oral. As frases são mais detalhadas e seus enredos não se encerram nas mesmas, a frase que se segue, às vezes, completa seu pensamento. As características da justaposição e do sincretismo diminuem, mas não desaparecem.

O final da história não tinha sido contado pela professora e uma criança disse:

- *Falta uma parte. A gente não sabe.*

E quando questionada como imaginava o final da história, ela parou para pensar e logo disse que não sabia. A maioria das crianças de cinco anos que estudou em escola judaica escutou, anteriormente, a história da *malcá Ester*, somente durante a festividade. Para a criança de cinco anos a história narrada na *Meguilat Ester* parece um conto de fadas e tem personagens e cenário que se assemelham a ele, mas como é contada apenas na festividade de *Purim* tem a característica de um *mito religioso* que é percebido pelas crianças, pois após o comentário foi feita a pergunta para o grupo: Quem consegue imaginar o final da história? Das 12 crianças nenhuma se arriscou.

Para Von Franz (2007):

O mito é uma produção cultural. [...] Da mesma forma, os mitos de Hercules e Ulisses pertencem à Grécia e não podem ser imaginados no contexto de Maori. [...] Isto também se deve ao fato de o conto de

*fada estar além das diferenças culturais e raciais, podendo assim migrar facilmente de um país ao outro. A linguagem dos contos de fada parece ser a linguagem internacional de toda a espécie humana – de idades, raças e culturas.*²¹

E a autora faz uma distinção entre conto de fadas e mito religioso que foi notada pelas crianças:

*Também temos que subdividir mitos religiosos, pois alguns estão ligados a um ritual, enquanto outros não. Numa certa ocasião, o mito é contado num certo festival, e canta-se a canção que pertence a certo evento mitológico. Ou, em algumas escolas – a escola Talmud, por exemplo – existem textos sagrados que são lidos em certas ocasiões, passando então a constituir – se numa espécie de liturgia.*²²

- *Ele tinha uma malcá.*
- *Que era a Vashti.*
- *A Vashti falou não. Ai, o rei falou para todas as bonitas para ele achar uma malcá.*
- *Achou a malcá Ester.*
- *Ai, o melech mandou a malcá embora.*
- *O Haman...*
- *Ele manda matar todo mundo.*
- *Ele deu um copo de veneno para ele beber e morrer.*
- *O Haman foi contar para a Ester e a Ester foi contar para o melech. (sala 2)*

Na história contada pelo grupo da sala 2, há uma frase que resgata a relação estabelecida de uma palavra com uma parlenda²³; uma criança ao falar de morte a associa à parlenda (*lá em cima do piano tem um copo de veneno, quem bebeu morreu, mas não fui eu*) e utiliza uma frase para completar a narrativa:

- *Ele deu um copo de veneno para ele beber e morrer.*

Não há na *Meguilat Ester* referência a um copo de veneno. *Haman* convence *Aharshverosh* a mandar cartas por meio dos mensageiros, a todas as províncias do rei, para que eliminassem, matassem e exterminassem todos os judeus, jovens e

²¹ VON FRANZ, M. L. *A Interpretação dos Contos de Fada*. São Paulo: Paulus, 2007. p.33.

²² VON FRANZ, M. L. *A Interpretação dos Contos de Fada*. São Paulo: Paulus, 2007. p.35.

²³ PRIETO, H. *O Jogo da Parlenda*. São Paulo: Companhia da Letrinhas: 2005. p.9.

“[...] o termo parlenda não vem de lenda, mas da palavra ‘palar’ ou ‘parlengar’, que significa ‘tagarelar’, ‘usar palavreado vazio’. Como as lendas, as parlendas existem no mundo inteiro, mas, em lugar de contarem uma história, falam coisas que não fazem sentido, sempre de um jeito meio doido e engraçado.”

*velhos, crianças e mulheres, em um só dia, no dia treze do duodécimo mês, que é o mês de adar, e que lhes saqueassem os bens.*²⁴

Pelo contexto da narrativa, conclui-se que, na última frase, a criança se refere ao *Mordehai* e não ao *Haman*. A importância dada pelas crianças ao *melech* e a *malcá*, que aparecem em muitas das narrativas, conforme tabulação, é diferente do que ocorre com outros personagens, pois apesar da troca as ações do *melech* e da *malcá* são, geralmente, recordadas e há coerência com o relato da *Meguilat Ester*.

- *O tio, primo da Ester não se ajoelhou. Porque a religião dele não permitia.*

- *Mordehai*

- *O rei chama todas as mulheres do reino e ele escolheu uma.*

- *Para ser a rainha.*

- *Ela fez um trono. E ele viu outra.*

- *Ele não se ajoelhou.*

Quem não se ajoelhou?

- *Quem não se ajoelhou foi o Zehaman.*

- *Olha, amigo do melech Ahashverosh, ele quando ninguém quer ajoelhar, ele falou que ia morrer.*

- *Se os iehudim (judeus) não se ajoelhassem na frente dele, ele ia acabar com os iehudim, mas aí a gente esmagaram, eles esmagaram com a mão no pescoço e aí ele morreu.*

- *Ele mandou a primeira foi embora. E ele chamou todas as mulheres de todos os reinos e escolheu a malcá Ester.*

- *Ela (malcá Ester) tinha que falar uma coisa muito importante. Que quando passar na frente dele, ele carimbou no papel. Daí, a malcá Ester ficou sabendo. Só que o rei não deixou ela falar, só que depois ele pensou que era uma coisa importante, daí ele deixou. Ele apontou. Daí ela falou e pronto.*

- *Ela falou que os iehudim. Ih, não me lembro. Ele marcou no papel.*

- *Eles iam lutar. O que queria matar os iehudim, ele não conseguiu porque os iehudim ganharam e ele fez uma festa.*

- *E eles dão dois presentes um para os pobres e outro para eles mesmos. (sala 3).*

No grupo da sala 3, uma das crianças começa a narrativa com um aspecto que permeará o restante da narrativa a cena em que *Mordehai* não se ajoelha.

²⁴ *O Livro de Ester*. Cap. 3:13. São Paulo: B'nai B'rith, 1980.

Novamente aparece uma confusão dos nomes de *Mordehai* e *Haman* (*Zehaman*): *Quem não se ajoelhou foi o Zehaman.*

Os tempos verbais das frases ainda se confundem e ficam, algumas vezes, no passado e em outras no presente. Aos quatro para cinco anos a criança começa a organizar-se pelas regras, é capaz de questionar, argumentar e fazer investigações que partem da sua comunicação verbal mais elaborada.

*Interação social exige comunicação e a criança tenta expressar seus pensamentos e fazer sentido dos pensamentos das outras pessoas. Descobre que aquilo que pensa não é necessariamente igual aos pensamentos dos outros.*²⁵

- *Ela (malcá Ester) tinha que falar uma coisa muito importante. Que quando passar na frente dele, ele carimbou no papel. Daí, a malcá Ester ficou sabendo. - Só que o rei não deixou ela falar, só que depois ele pensou que era uma coisa importante, daí ele deixou. Ele apontou. Daí ela falou e pronto.*

- *Ela falou que os iehudim. Ih, não me lembro. Ele marcou no papel.*

Nestas duas pequenas narrativas há uma constatação importante sobre o pensamento infantil. A fala e seu pensamento estão tão relacionados que quando as crianças dizem *daí ela falou e pronto* e *Ih, não me lembro* é como se o interlocutor estivesse pensando junto com ela. Elas incluem seus interlocutores em seus pensamentos mais pessoais, com naturalidade. Este aspecto aparece inúmeras vezes nas narrativas infantis. A partir da mediação a criança, aos poucos, passa a pensar sozinha e há um declínio deste comportamento. Nem tudo é expresso em palavras e quando isso acontece a fala é mais contida, em geral a criança fala menos e o interlocutor ocupa outro lugar: de crítico e não de cúmplice.

Os pensamentos mais elaborados e a linguagem mais refinada na narrativa mostram que a cada ano há maior coordenação na expressão infantil.

Esta forma de se comunicar dando significado aos símbolos está relacionada à entrada no mundo simbólico do adulto.

²⁵ RICHMOND, P. G. *Piaget Teoria e Prática*. São Paulo: IBRASA. 1981. p.55.

11.4 Personagens da narrativa de *Purim*

Personagens mencionados durante o encontro com os grupos do **Maternal**:
Rei (1) e Moça (1)

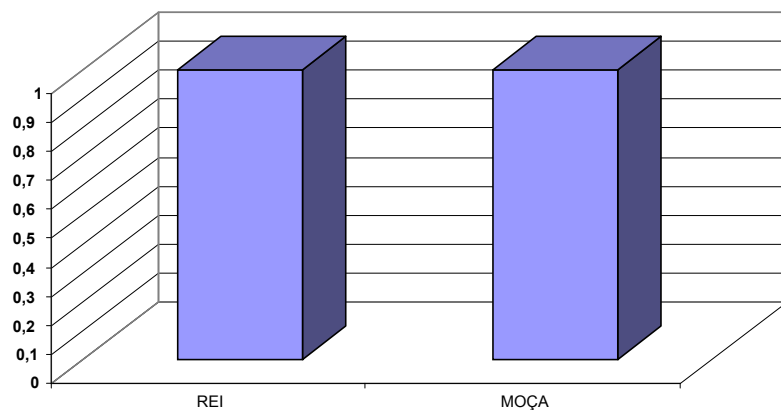


Figura 9: Gráfico 9 - Maternal

Personagens mencionados durante o encontro com os grupos do **Infantil III**:
Rei (3), Rainha (2), Malcá Ester (1)

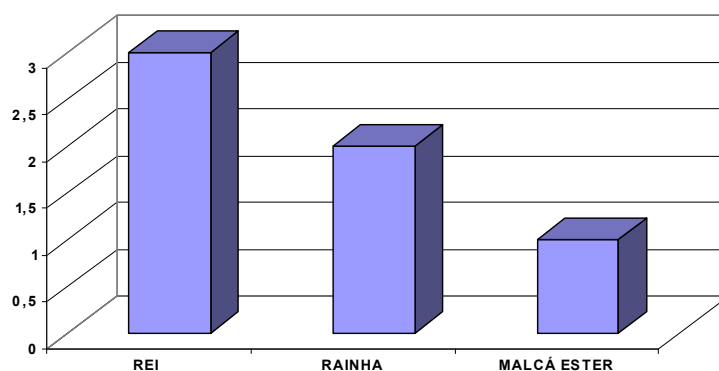


Figura 10: Gráfico 10 – Infantil III

Personagens mencionados durante o encontro com os grupos do **Infantil IV:**

Ester (7), Melech (5), Guardas (3), Melech Arashverosh (3), Primo da Ester (3), Malcá Vashti (1), Arashverosh (1), Mordehai (1), Haman (1).

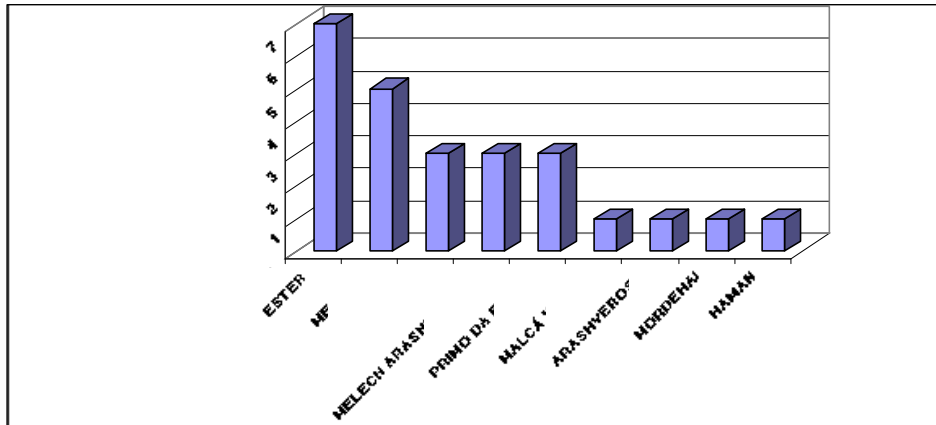


Figura 11: Gráfico 11 – Infantil IV

Personagens mencionados durante o encontro com os grupos do **Infantil V:**

Malcá Ester (5), *Iehudim* (5), Haman (5), Ester (4), Melech (4), Rei (3), Rainha (3), Malcá (3), Vashti (2), Guardas (2), Melech Arashverosh (2), Arashverosh (1), Primo da Ester (1), Mordehai (1), Zehaman (1).

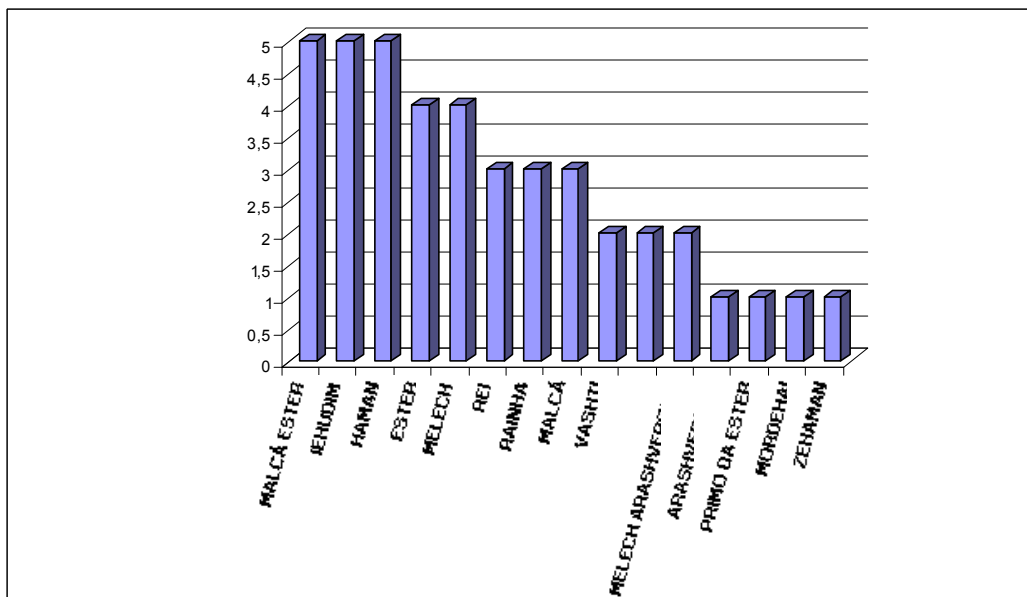


Figura 11: Gráfico 11 – Infantil V

Os dados sobre os personagens estão ligados a quantas vezes os personagens foram citados na narrativa ou na apresentação dos símbolos.

Como se pode observar, a cada ano, mais personagens e mais expressões em hebraico ampliam o repertório lingüístico das crianças.

Outro dado relevante é a presença do personagem *Ester* (moça, *malcá*, rainha, *malcá Ester*) que vai se intensificando a cada grupo. O papel de *Ester* é o de herói e como tal cumpre, ao longo da história, sua tarefa de salvar o povo judeu.

Aos poucos, as palavras rei e rainha são substituídas por *melech* e *malcá*, a apropriação destas pode ser observada nas narrativas, nas quais as crianças naturalmente sem a intervenção do adulto as utilizam. A apropriação e a compreensão de uma nova palavra pela criança podem ser observadas quando ela não repete a expressão do adulto imediatamente após a sua fala, mas a utiliza em situações novas. As crianças sabiam que as atividades ligadas a *Purim* ou *Sukot* fazem parte do universo cultural judaico e as palavras usadas foram, na sua maioria, em hebraico. O aparecimento do inglês foi considerado nas observações anteriores, mas não se pode afastar o fato de que o hebraico e o inglês para as crianças fazem parte do contexto de segunda língua.

Outro aspecto de relevância é a pequena presença do *Mordehai*. As crianças confundiram o seu nome em alguns relatos e no Infantil IV e V o seu papel na história está muito próximo ao dos guardas. Isso se deve, provavelmente, ao fato de na narrativa ser menos citado, ele “se esconde” atrás da Ester. A única cena em que aparece com uma ação que, de forma significativa, muda a história acontece quando ele se recusa a ajoelhar-se diante de *Haman*, e este fato é reconhecido pelas crianças. Este ato heróico é relatado pelas crianças em muitos grupos.

Curioso é o fato de *Haman*, mesmo sendo um vilão, ser pouco citado. Há uma identificação das crianças pelos heróis que pode ser observada pelo número de vezes que as palavras rei e rainha, *melech* e *malcá*, Ester e *Ahashverosh* aparecem espontaneamente nas narrativas das crianças, que têm suas atitudes reconhecidas.

A expressão *iehudim* (judeus) aparece somente no grupo do Infantil V com uma presença tão significativa quanto a de *Haman*. Podemos levar em consideração a importância dada pelas crianças de cinco anos (em média) pelo que é certo e

errado, bom e o mau, e neste grupo, logo após a presença da Ester (herói) que salvará os *iehudim*, houve uma referência a morte do *Haman* (vilão).

11.5 Vivência pessoal

Com efeito, durante os estágios primitivos, a criança não tendo ainda a consciência de sua subjetividade, todo o real é disposto em um plano único por confusão dos dados externos e dos internos. O real está impregnado de aderências do eu, e o pensamento é concebido sob as espécies da matéria física.²⁶

Durante o período *sensório – motor* (nascimento aos dois anos aproximadamente) e, especialmente, no *pré-operatório* (dos dois aos sete anos aproximadamente) a característica de *egocentrismo* vai se modificando, da confusão entre sujeito e objeto do ponto de vista físico passa para maior elaboração da linguagem e do pensamento.

Embora haja internalização das suas ações, as lembranças, as causalidades físicas e a concepção de mundo são compreendidas pela criança pelas suas experiências.

- *Mamy sabe.*

A resposta dada pela criança de um ano e dez meses, quando perguntada qual é o nome da festa, é de relevância para se entender o lugar que a mãe e a família, ocupam durante o processo de compreensão de mundo que posteriormente é ocupado pelo professor. A família apresenta o contexto da sociedade, por meio da nomeação e dos significados dos símbolos. A posteriori, a escola e a comunidade continuam a ampliar o universo de significantes e significados.

²⁶ PIAGET, J. *A representação do mundo na criança* Rio de Janeiro: Record, 1926 (1ª edição Presses Universitaires de France) p.137.

11.5.1 Sukot

- *Sabia que o M. vai convidar a gente para ir na suká do M.?*
- *Eles vão na minha casa ver a suká.*
- *Tem cheiro de jabuticaba. Eu já comi isso* (referindo-se a jabuticaba ao tocar o 'etrog).
- *Tem enfeite que a gente fez* (referindo-se à atividade feita com os pais) (Grupo do Infantil V em Sukot).

11.5.2 Purim

- *Tem doce na minha festa.* (Grupo do Infantil III, ao observar o 'oznei hamán em Purim).
- *É igual o meu aniversário. É diferente. O meu aniversário já foi.*
- *Eu tenho.* (referindo-se ao Raashan).
- *Eu tinha, mas perdeu.* (Referindo-se ao Raashan). (Grupo do Infantil IV ao observar Raashan em Purim).
- *Eu não posso comer 'oznei hamán porque tem corante.* (Grupo do Infantil V, uma referência a sua alergia alimentar em Purim)

Nos exemplos selecionados em *Sukot* e *Purim* do Infantil III, IV e V, se pode notar que em situações cotidianas, as mais diversas, há, freqüentemente, uma recordação da criança de eventos pessoais vividos por ela que são associados e narrados, isso ocorreu também na entrevista. Ao mostrar os símbolos e perguntar o nome dos mesmos, caso as crianças ainda não tenham se apropriado dos nomes dos objetos elas resgatam de suas lembranças algo que possa falar sobre eles: - *Eu tinha, mas perdeu* e *Tem doce na minha festa*.

Algumas crianças tornam a lembrança uma narrativa e incluem o interlocutor: *Sabia que o M. vai convidar a gente para ir na suká do M.?*

O pensamento *egocêntrico*, segundo Piaget, tem como principal característica a crença da criança de que as situações estão sempre relacionadas com ela mesma. Como se pode observar:

- *Para entrar os índios. A casa do índio parecia uma portinha.* (Referindo-se a *suká*, Infantil IV)

Uma criança fez um comentário pessoal que demonstra a relação estabelecida por ela da *suká* com uma oca. Realmente, a fragilidade da *suká* pode se assemelhar à oca, por isso se refere aos índios, mas como seu repertório lingüístico é reduzido ela cita em forma de cenas algo que conhece.

11.6 Valor Social

Somente através da juventude a religião pode penetrar na comunidade de maneira tão intensa; em nenhum outro lugar a ânsia pela religião pode ser mais concreta, íntima e penetrante do que na juventude. Pois o caminho que a geração mais jovem percorre em seu processo de formação seria insensato sem ela, seria vazio e doloroso sem o ponto onde ele se bifurca numa opção decisiva.²⁷

A proposta neste ponto da análise de dados é estabelecer uma relação dos valores sociais que ampliaremos para os morais a partir da narrativa judaica.

- *O 'etrog, se cair esta pontinha a gente não pode mais fazer brachá* (benção)
- *É festa judaica, eu acho.* (Grupo do Infantil IV)

Em alguns depoimentos das crianças notamos que elas sabem e precisam ter normas de condutas bem estabelecidas, isto faz parte da sua formação moral.

A infância é marcada pela evolução tanto mental como emocional e durante este período há um enfrentamento da criança com diferentes valores sociais, que são diferentes da sua família, o primeiro núcleo que transmite normas.

Em média até os dois anos a criança ainda não distingue quem ela é e quem são outros, desta forma a apresentação de normas de conduta nesta idade fica a cargo da família e outros adultos que a educam. Para Aranha e Martins (2003) a

²⁷ BENJAMIN, W. *Reflexões: A Criança, O Brinquedo, A Educação* São Paulo: Summus, 1984. p.27.

moral é "conjunto de regras de conduta admitidas em determinada época ou por um grupo de homens"²⁸.

A criança a partir da sua experiência social percebe que para este convívio é preciso ter regras. Segundo Piaget, depois dos dois anos com o desenvolvimento do seu pensamento, da sua linguagem oral e a entrada no universo simbólico há também um maior refinamento das emoções, que passam a ser recordadas e expressas.

Em *Purim*, durante a narrativa da *Meguilat Ester*, a criança é exposta a normas de condutas que são, a cada idade de uma forma, compreendidas:

- *Ele ficou bravo.*
- *Ele briga com a rainha.* (sala 1)
- *Olha, eles brigando.*
- *Ele está brigando com o melech.* (sala2) (Infantil III)

Dos dois aos três anos, as crianças em grupos distintos relatam o conflito. É desta maneira que compreendem que o convívio social demanda de uma posição humana e isso pode gerar *briga*. Há uma identificação infantil com os personagens que é importante para sua formação moral.

- *Ela era judia* (referência à Ester)
- *O primo dela pediu para ela não contar para o melech que ela era judia. Mas ela contou.*
- *Os judeus se salvaram*
- *O primo da Ester não queria ajoelhar. Foi ele que salvou o melech* (Grupo do Infantil IV).

Já aos quatro anos, as crianças percebem que as pessoas se identificam e pertencem a um grupo social com suas normas morais que permeiam as ações e determinarão as suas atitudes. As ações têm conseqüências positivas e negativas.

No grupo do Infantil V, as crianças nomeiam e compreendem o que é uma festividade judaica e uma comemoração que, na opinião das crianças, pertence a todas as pessoas as quais conhece, pois se encontrar com uma pessoa fora do

²⁸ ARANHA, M. L. de A.; MARTINS, M. H. P. *Filosofando: Introdução à Filosofia*. São Paulo: Moderna, 2003. p.374.

contexto escolar comentará assuntos vivenciados no mesmo como se a pessoa soubesse do que se trata.

- *Porque é judaica.*

- *É uma festa judaica.* (Justificativas dadas à comemoração de *Purim*)

Outro aspecto relevante é que as algumas normas sociais passam a ser respeitadas e sinalizadas pelas crianças para que sejam cumpridas por todos:

- *Não se usa máscaras para não assustar os pequeninhos.* (Referindo-se a impossibilidade do uso de máscaras no dia da comemoração para não assustar as crianças do Maternal).

A festividade de *Purim* tem vários costumes que permeiam a infância, em especial a permissão para se fazer *barulho* na sinagoga com o *raashan* para não se ouvir o som da palavra *Haman* encanta as crianças:

- *Porque quando fala Haman na sinagoga a gente pode fazer algum barulho.*

Houve poucos comentários sobre o *Haman*, mas quando ele aparece há uma clareza de seu papel de vilão.

- *O Haman... Ele manda matar todo mundo.*

- *Ele deu um copo de veneno para ele beber e morrer.*

Durante este processo de formação moral da criança podemos notar um diálogo estreito entre o bem e o mal, entre realidade e fantasia e entre as normas de condutas do adulto e da criança. As regras morais e as regras dos jogos estão pautadas na possibilidade de interagir com outros e respeitá-los.

Há uma explicação dada por uma criança para a ação do *Mordehai* (não se ajoelhar), não fica claro qual é o significado de religião para criança, mas pelo restante do relato se pode notar que a religião é o espaço norteador de normas e valores morais de um determinado grupo.

- *O tio, primo da Ester não se ajoelhou. Porque a religião dele não permitia.*

Para as crianças de cinco anos a formação da sua identidade se faz por meio do convívio social e de sua percepção das diferenças entre as pessoas.

- Se os *iehudim* (judeus) não se ajoelhassem na frente dele, ele ia acabar com os *iehudim*, mas aí a gente esmagaram, eles esmagaram com a mão no pescoço e aí ele morreu.
- Eles iam lutar. O que queria matar os *iehudim*, ele não conseguiu porque os *iehudim* ganharam e ele fez uma festa.

No final da narrativa de *Purim*, há a apresentação de duas *mitsvot* (preceitos), *Mishloarr manot* e *Matanot La'evyonim*,

Mordechai escreveu isto e enviou cartas a todos os judeus que se achavam em todas as províncias do rei Achashverosh, aos de perto e de longe. Ordenando-lhes que comemorassem o dia catorze; do mês de Adar, e o dia quinze do mesmo, todos os anos. Como os dias em que os judeus tivessem sossego dos seus inimigos, e o mês que se lhes mudou de tristeza para alegria, e de luto para dia de festa; para que os fizessem dias de banquetes e de alegria e de mandarem porções de alimentos uns aos outros, e presentes para os pobres. (Meguilat Ester 9,20- 22)

A criança começa a se apropriar dos costumes da festividade, porém a sua inclusão no preceito mostra que há ainda o aspecto de egocentrismo nesta idade.

- E eles dão dois presentes um para os pobres e outro para eles mesmos.

11.7 Justificativa do nome da Festividade

*“Do ponto de vista da causalidade, todo universo é passível de estar em comunicação com o eu e a ele obedece. Há participação e magia”.*²⁹

Os efeitos e as causas dos acontecimentos na fase da educação infantil estão muito impregnados de suas vivências, das situações que lhe dão mais prazer e algumas vezes que lhe dão medo. As crianças elaboram seus sentimentos por meio da imaginação.

Para se compreender como a criança justifica o nome da festividade, a pergunta feita aos grupos foi, após perguntar qual o nome da festividade: *Por que a festa tem este nome?*

²⁹ PIAGET, J. *A representação do mundo na criança*. Rio de Janeiro: Record, 1926 (1ª edição Presses Universitaires de France). p.137.

11.7.1 Sukot

Por que a festa Sukot tem esse nome?

a) Sukot- Infantil III

-Tem enfeite que a gente fez (referindo-se à atividade feita com os pais).

b) Sukot- Infantil IV

- Porque Sukot é um monte de suká.
- Porque tem um monte de suká.
- Suká é só uma e Sukot é um monte.
- É festa judaica, eu acho.
- E também tem as frutas, as folhas, que come o 'etrog.
- Porque se constrói suká.

c) Sukot - Infantil V

- Porque vem da suká.
- Porque tem suká.
- Porque é Rosh Hashaná.
- Por causa da Suká.
- Porque faz suká.
- É a festa das tendas.

Em *Sukot*, a justificativa está relacionada diretamente à ação da criança, o *enfeite* feito no Infantil III se refere à decoração feita pelas crianças. Quando a criança é questionada de algo faz, geralmente, uma associação imediata a alguma situação vivenciada por ela.

Os depoimentos das crianças do Infantil IV e V estão muito próximos do conhecimento do adulto, as crianças sabem que a palavra *Sukot é um monte de suká*. O que se pode perceber que a língua hebraica vai se tornando cada vez mais familiar às crianças. Elas a utilizam com certa propriedade.

Uma das crianças chega a fazer a tradução da palavra *Sukot*: *É a festa das tendas*.

11.7.2 Purim

Por que se comemora *Purim*?

- *Porque é Purim.*
- *Porque está chegando.*
- *De melech.*
- *De Purim.*

Com o grupo do maternal não foi possível obter dados, o que também é muito significativo, pois as crianças ainda não compreendem o aspecto simbólico do nome, desta forma ainda não dão significado ao mesmo.

A partir dos dois anos e meio, aproximadamente, quando as crianças têm como recurso a linguagem oral já há uma justificativa que se relaciona aos aspectos da festividade como no exemplo: *“De melech e porque está chegando”*.

- *Porque é uma festa.*
- *Porque vai começar.*
- *Porque tem música de Rag Purim*
- *Porque tem fantasia.*
- *Porque tem que convidar todas as pessoas.*
- *Porque sim.*
- *Porque tem chapéu (referindo-se à coroa).*
- *Porque tem um trono, para o melech sentar.*
- *Porque é uma festa especial.*

No Infantil IV, as respostas foram mais elaboradas e as explicações partem da importância dada por cada criança e estão relacionadas, na grande maioria das respostas ao que a festividade contempla: *Tem música de Rag Purim, tem fantasia, tem chapéu, tem um trono, para o melech sentar.*

A resposta “*porque é uma festa*” possibilita uma reflexão, pois a criança associa o nome *Purim*, que freqüentemente é chamada de *Rag Purim*, a criança pode ter “traduzido” a palavra *Rag*. Todas as festas têm um nome. Outro fato interessante foi o adjetivo *especial* utilizado para expressar o seu contentamento pela festa, esta não é uma expressão comum entre as crianças desta idade.

- *Festa tem esse nome porque tem fantasia* (três crianças responderam fantasia).
- *Porque tem Haman*.
- *Porque tem rei e rainha*.
- *Porque o homem deu este nome*.
- *Porque cada dia tem uma festa. Porque um dia não é Purim e o outro é*.

As respostas dadas pelas crianças do grupo do Infantil V se assemelham ao grupo do Infantil IV, porém elas dão ênfase aos personagens, sem *Haman, rei e rainha*, não haveria festividade de *Purim*.

Os dois últimos comentários se aproximam do significado dado pelos adultos. A criança entende o aspecto cíclico das festividades e traduz em palavras:

- *Porque cada dia tem uma festa. Porque um dia não é Purim e o outro é*.

Ao se observar que muitas crianças justificam o nome da festividade com o comentário “*Festa tem esse nome porque tem fantasia*”, podemos concluir que a compreensão dos significados dos mais variados símbolos e costumes judaicos, desde o infantil III ao Infantil IV, estão pautados na brincadeira, no exercício da imaginação infantil.

CONCLUSÃO

Como a criança integra a cultura judaica em seus processos de aprendizagem? Esta foi a questão de interesse que norteou os passos desta pesquisa.

No decorrer dos estudos, da aplicação do questionário em crianças de um ano e seis meses a cinco anos de idade e ao longo da análise de dados, nos aproximamos de uma questão: Quais são os pontos de identificação entre a cultura judaica e a cultura infantil?

Entendemos que, em função das modificações que ocorreram nos últimos séculos sobre o conceito de Infância, o surgimento do Jardim de Infância e a elaboração dos modelos curriculares para Educação Infantil, este trabalho desenvolvido junto às crianças assumiu um lugar de importância pedagógica e social, embora não se esgote, considerando-se que as pesquisas na área são muito poucas diante do universo da Educação no Brasil.

O estudo feito a partir dos Referenciais Curriculares do Brasil e de Israel mostrou que há uma coerência conceitual ao se pensar em Infância, atualmente. Tanto na Europa, nos Estados Unidos, na América Latina e em Israel, constata-se a valorização da ação, do brincar, das múltiplas linguagens infantis e o reconhecimento de que a elaboração de um currículo institucional deve-se pautar pelo processo de aprendizagem da criança.

Muitos são os desdobramentos da cultura judaica que se aproximam da concepção de Infância, sendo assim, elegemos o **aspecto simbólico** para começar. Como já apresentado anteriormente, quando se pesquisa sobre a cultura judaica, deparamo-nos com um universo de símbolos que permeiam todos os sentidos. A aprendizagem infantil se constitui a partir da ação sobre os objetos e da vivência por meio dos sentidos.

Em especial, durante as festividades judaicas, as crianças são expostas aos mais variados símbolos, de diversas cores, formas e sabores. Todos esses

elementos contam muitas histórias e, a partir deles, podemos ouvir, pela voz das crianças, muitas outras.

Na Cultura Judaica, o aspecto sensorial dos elementos que fazem parte dos rituais das festividades leva à formação dos conceitos que significam histórias ou acontecimentos. As crianças durante seu desenvolvimento cognitivo e lingüístico necessitam do objeto como fonte de sensações, e por meio de diferentes materiais que constroem seu conhecimento.

Se, para que a aprendizagem se estabeleça de forma significativa, é importante ter um objeto ou um tema de interesse, a descoberta dos símbolos judaicos pelas crianças e a redescoberta desses pelo educador podem proporcionar um diálogo enriquecedor. A riqueza de elementos culturais, especialmente das festividades, permite que as crianças tenham mais recursos para desenvolver o pensamento e a linguagem como se pode observar a partir da análise dos comentários sobre *Sukot* e *Purim*.

A construção do conhecimento na Infância ocorre de forma integrada, um objeto leva a outro, assim como um pensamento e uma palavra conduzem as crianças a **pensamentos alegóricos**. Os símbolos permitem um constante diálogo entre o concreto e o abstrato, entre o real e a fantasia. Na cultura judaica pode-se observar tal fato no *midrax*, explicações alegóricas dadas a acontecimentos citados na *Torá*.

Como afirma Borges: *“La imaginación hebrea, por lo mismo que era muy vívida, estaba acostumbrada a pensar por medio de metáforas”*¹

As explicações das crianças para as mais variadas situações são exemplos de pensamento *por meio de metáforas*.

Observamos ao longo do desenvolvimento do pensamento e da linguagem infantil o jogo simbólico (faz-de-conta), que permite que a criança amplie seu **universo de representações**, em que os personagens se multiplicam e os objetos passam por transformações, ou seja, há uma comunhão entre o real e a fantasia. A entrada oficial no mundo simbólico pode ser notada nas brincadeiras e, por meio

¹ BORGES, J. L. *apud* AIZENBERG, E. *El tejedor Del Aleph: Biblia, Kabala y Judaismo en Borges*. Madri: Altalena, 1986. p.89.
“A imaginação hebrea, pela mesma razão que era muito vívida, estava acostumada a pensar por meio de metáforas.”
(tradução nossa).

delas, a criança compreende o seu contexto social. O universo cultural das festividades imerso em símbolos é coerente às vistas das crianças. O significado e o significante passam a fazer parte deste diálogo que corresponde à entrada no mundo simbólico do adulto.

Na cultura judaica, a relação entre os símbolos e o homem é contínua, e por intermédio dela há uma **identificação**. Os símbolos permitem que as pessoas em qualquer época ou lugar se sintam pertencentes a um grupo. Este aspecto é importante também para o desenvolvimento infantil, pois a criança precisa sentir que faz parte de uma família, da escola e de uma comunidade, que lhe proporcione estabilidade emocional e social.

Outro dado importante a ser trazido é o crescimento significativo do repertório de palavras e expressões em hebraico que, aos poucos, são apropriados pelas crianças.

Como se pôde observar, a cada ano desde um ano e meio aos cinco anos, mais personagens e mais expressões em hebraico aparecem espontaneamente em suas narrativas e comentários.

Os valores judaicos, em especial o das festividades, são fundamentais às crianças da fase da educação infantil. As *Mitsvot* (preceitos) estão presentes nas festividades como costumes e estes auxiliam a formação moral das crianças.

A criança ao vivenciar os costumes da festividade (*rag*) tem a oportunidade de enriquecer a sua compreensão do mundo. A infância se caracteriza pelas **múltiplas formas de entrar em contato e de se expressar**, e a cultura judaica oferece muitos elementos nos rituais das festividades como alimentos, objetos, livros, dança e músicas. Os símbolos e costumes judaicos, que se repetem a cada ano, fazem com que a criança os conheça e reconheça, ampliando, assim, gradativamente o interesse pelos seus significados.

*O sujeito humano é constituído por aquilo que é herdado fisicamente e pela experiência individual, mas sua vida, seu trabalho, seu comportamento também se baseiam claramente na experiência histórica e social, isto é, aquilo que não foi vivenciado pessoalmente pelo sujeito, mas está na experiência dos outros e nas conquistas acumuladas pelas gerações que o precedem.*²

² OLIVEIRA, M. K. *História, consciência e educação*. In: Coleção memória da pedagogia. n. 2 Lev Seminovitch Vygotsky uma educação dialética. São Paulo, 2005. p.10.

A **experiência histórica e social** a qual Marta Kohl Oliveira se refere pode ser vista nos rituais e nos cultos, vivências que transcendem a ação do sujeito no presente, mas resgata a ação de um grupo no passado e, provavelmente, no futuro. A criança pode, por meio das festividades, ter um espaço de socialização intenso de seus conhecimentos e aprendizados culturais e fortalecer o conceito de grupo, pois entende, vivenciando, o que é pertencer a ele. Os momentos de interação social refletem positivamente no desenvolvimento da linguagem e do pensamento, os quais estão diretamente relacionados com a socialização.

A partir da leitura dos depoimentos das crianças, com especial interesse nos conteúdos culturais, pudemos vislumbrar novos caminhos para se compreender como as crianças entendem e internalizam os aspectos simbólicos da cultura judaica no tocante às festividades.

Não se trata de pensar nas festividades da cultura judaica como mais um conteúdo a ser aprendido, mas como parte do universo “infantil” judaico, de modo que elas se constituem, sem dúvida, em um leque de saberes, os quais podem se transformar em múltiplos recursos quando integrados ao cotidiano escolar.

GLOSSÁRIO

Acomodação	Na infância, segundo Piaget, corresponde à nova ação para uma nova situação.
“Arava	Folha de salgueiro, uma das quatro espécies, símbolo de <i>Sukot</i> .
‘Arba”at haminim	Quatro espécies, símbolos da Festividade judaica <i>Sukot</i> : ‘etrog, <i>lulav</i> , <i>hadass</i> , “arava
Assimilação	Na infância, segundo Piaget, corresponde à repetição das mesmas ações por algum tempo
<i>Beit hamiqdash</i>	Palavra em hebraico que significa Templo (casa sagrada). Referência ao Grande Templo de Jerusalém.
<i>Bnei Israel</i>	Expressão em hebraico, filhos de Israel.
<i>Devarim</i>	Livro Deuteronômio, um dos livros do Pentateuco
Egocentrismo	A criança explica os fatos de forma subjetiva, acredita que seu pensamento pode modificar os acontecimentos, assim como suas ações se modificam. Ela atribui vida e sentimento aos objetos em relação direta com ela mesma.
Esquemas	São <i>modelos de ação interna</i> ¹ dos objetos e das pessoas que a criança passa a conhecer em consequência da vivência que estabelece com os mesmos.
‘Etrog	Fruta cítrica um dos símbolos de <i>Sukot</i> .
<i>Guemará</i>	Corresponde a uma parte do <i>Talmud</i> . Comentários feitos por sábios, rabinos e eruditos da <i>Torá</i> .
<i>Haskalá</i>	Iluminismo Judeu 1781-1881.
Ídiche	Idioma, derivado do alemão medieval, utilizado pelos judeus da região da Europa Central e Oriental principalmente nos séculos XIX e início do XX.
Imitação retardada	Quando a criança representa, na brincadeira ou por palavras, uma situação já vivenciada no passado.
<i>Iom haatzmaut</i>	Dia da Independência de Israel.
<i>Lag baomer</i>	Uma das festividades judaicas. <i>Lag Baomer</i> quer dizer trigésimo terceiro dia de <i>Omer</i> , que corresponde ao período de 49 dias entre <i>Pessarr</i> e <i>Shavu”ot</i>
<i>Lulav</i>	Ramo novo de Palmeira, um dos símbolos de <i>Sukot</i> .
<i>Matan Torá</i>	Entrega da <i>Torá</i> ; um dos nomes da Festividade <i>Shavu”ot</i> .
<i>Matanot La’evyonim</i>	Expressão hebraica que significa presentear os necessitados.

¹ RICHMOND, P. G. *Piaget Teoria e Prática*. São Paulo: IBRASA, 1981. p.32.

Matsa, Matsot (pl.)	Pão ázimo que se come na festividade de <i>Pessarr</i> .
Meguilat Ester	Rolo de Ester, onde se encontra a história de <i>Purim</i> .
Midrash	Palavra hebraica cuja raiz <i>daraxe</i> ² significa estudar, pesquisar, investigar ou dar explicação. O <i>midrax</i> explica, de forma metafórica, as lacunas e incongruências dos textos bíblicos.
Mishloarr manot	Expressão hebraica que significa envio (<i>mishloarr</i>) de alimentos (<i>manot</i>). Costume da festividade de <i>Purim</i> de presentear as pessoas com alimentos.
Mishná	<i>Seleção de exemplos paradigmáticos de ação judaica organizada em seis Sedarim (ordens) cada um deles trata de um assunto e são organizados em: Zeraim (Sementes), Moed (Festas Fixas), Nashim (Mulheres), Nezikim (Danos), Kodashim (Objetos Sagrados), Teharot (Purificações).</i> ³
Mishté	Refeição festiva da Festividade <i>Purim</i> .
Mitsvá, mitsvot (pl.)	Preceito da <i>Torá</i> .
‘Oznei Hamán	Expressão em hebraico que significa orelha de <i>Haman</i> . Doce que se come na festividade <i>Purim</i> com formato triangular
Pessarr	Uma das Festividades judaicas. Comemora a saída do povo de Israel do Egito. É também chamada de <i>hag Haviv</i> , festa da primavera, de <i>hag Hamatzot</i> , festa das <i>matzot</i> (pães ázimos) e <i>Z’man Charuteinu</i> , Tempo da nossa libertação.
Purim	Advém da palavra persa " <i>pur</i> ", que significa "sorte" e em hebraico significa sorteio. Nome de uma festividade judaica.
Raashan	Instrumento sonoro que é utilizado na festividade de <i>Purim</i> ao se ouvir o nome de <i>Haman</i> durante a leitura da <i>Meguilat Ester</i> .
Rag	Palavra em hebraico que significa festa ou festividade seu plural é raguim . <i>[...] a palavra chag, cujo radical semita (de três consoantes) pode ser tanto chet guimel guimel como chet vav guimel. Se consideramos esta última, poderemos notar que transmite, também a noção de chug, ou seja, um círculo, em torno do qual cada participante se situa em um ponto equidistante... Outra forma de explicar é considerar o radical chet guimel guimel, que deriva o verbo lachgog, cujo significado é festejar.</i> ⁴
Rag ha’assif	Festa da colheita.
Rag ha’aviv	Festa da primavera, um dos nomes da Festividade <i>Pessarr</i> .
Ranuká	Palavra hebraica que significa dedicação. Corresponde a uma das Festividades Judaicas, a Festa das Luzes.

² BRUNS L. G. Midrax e alegoria: os inícios da interpretação escritural. In: ALTER, R.; KERMODE, F. *Guia literário da Bíblia*. São Paulo: UNESP, 1997. p.670.

³ SELTZER, R. M. *Povo Judeu, Pensamento Judaico*. Rio de Janeiro: I. A. Koogan, 1999.

⁴ BAROCAS, E. B. (elab.) Chaguim Laktanim Currículo de Cultura Judaica para a Idade Infantil Festividades e Comemorações Judaicas São Paulo: Agência Judaica de Intercâmbio Cultural, 2005. p.12.

Reder	Aposento; escola para ensinar às crianças a partir de cinco anos os fundamentos da prática religiosa judaica desde o século XVII e teve um acentuado declínio no final do século XVIII. Ainda são encontrados em Israel.
Rosh hashaná	Festividade Judaica. Ano Novo Judaico.
Seder	Ceia da festividade <i>Pessarr</i> .
Shabat	Sábado, para os judeus, dia de descanso.
Shalosh Regalim	Três festividades de peregrinação ao Templo em Jerusalém. <i>Três vezes no ano, aparecerão todos os teus homens diante do Eterno, teu Deus, no lugar que Ele escolher: na festa dos pães ázimos, na festa das semanas, e na festa das cabanas. E não aparecerão vazios diante do Eterno.</i> ⁵ (Deuteronômio 16,16)
Shavu"ot	Festa da Colheita, sete semanas após <i>Pessarr</i> .
Shemini "Atseret	Oitavo dia da festividade de <i>Sukot</i> .
Shemot	Livro Êxodos, um dos livros do Pentateuco.
Simchat Torá	Uma das festividades judaicas. Festividade que comemora a finalização da leitura da <i>Torá</i> ou Pentateuco.
Sincretismo	Ocorre quando a criança relaciona objetos ou acontecimentos sem uma seqüência ordenada, e descreve uma razão para todo acontecimento. Não relaciona as partes, uma parte passa a ser o todo.
Sinédrio	Tribunal judaico.
Suká	É um dos símbolos da festividade <i>Sukot</i> . Encontram-se três traduções em português para o termo <i>suká</i> : cabana, tenda e tabernáculo.
Sukot	Palavra hebraica, plural da palavra <i>suká</i> que significa cabana. Festividade judaica que pode ser encontrada no Pentateuco.
Talmud	Em hebraico (תלמוד), documento que, depois da <i>Torá</i> , tem muita importância na religião judaica, registra oito séculos de III a.C. a V d.C., de leis, <i>Mishná</i> ⁶ , e comentários, <i>Guemará</i> , de muitas gerações de rabinos, sábios e eruditos da <i>Torá</i> .
Tanarr	Em Hebraico, (תנ"ך) corresponde ao conjunto de livros sagrados judaicos pode ser chamado de Bíblia Hebraica. A palavra <i>Tanarr</i> é formada pelas iniciais dos três livros <i>Torá</i> (Pentateuco), <i>Neviim</i> (Profetas) e <i>Ktuvim</i> (Os Escritos).
Tarbut	Palavra hebraica que significa cultura.

⁵ *A LEI DE MOISÉS E AS "HAFTAROT"*. Tradução, explicações e comentários do Rabino Meir Matzliah Melamed, 6ªed. São Paulo: Templo Israelita Brasileiro Ohel Yaacov, 1996.

⁶ *Mishná* é uma seleção de exemplos paradigmáticos de ação judaica organizada em seis *Sedarim* (ordens) cada um deles trata de um assunto e são organizados em: *Zeraim* (Sementes), *Moed* (Festas Fixas), *Nashim* (Mulheres), *Nezikim* (Danos), *Kodashim* (Objetos Sagrados), *Teharot* (Purificações). (SELTZER, R. M. *Povo Judeu, Pensamento Judaico*. Rio de Janeiro: I, A. Koogan, 1999.)

<i>Tishrei</i>	Primeiro mês do calendário judaico. As festividades <i>Rosh hashaná</i> , <i>Yom Kipur</i> e <i>Sukot</i> acontecem durante o mês <i>Tishrei</i> .
<i>Torá</i>	Palavra hebraica (תורה), Pentateuco, compilação dos cinco primeiros livros da Bíblia Hebraica ou Lei de Moisés.
<i>Tu bishvat</i>	Uma das Festividades judaica. É comemorada durante o mês de <i>shvat</i> - Ano Novo das árvores.
<i>Vaiqrá</i>	Um dos livros do Pentateuco, Levítico.
<i>Yeshiva</i>	Em hebraico (ישיבה), <i>yeshivot</i> no plural, corresponde a um centro de estudos judaicos ortodoxos da <i>Torá</i> e do <i>Talmud</i> , dirigida a rapazes.
<i>Yeshivot</i>	Plural da palavra <i>Yeshivá</i> .
<i>Yzcor</i>	Reza aos falecidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AIZENBERG, E. *El tejedor Del Aleph: Bíblia, Kabala y Judaísmo en Borges*. Madri: Altalena, 1986.

ALTER, R.; KERMODE, F. *Guia literário da Bíblia*. São Paulo: UNESP, 1997.

AMÂNCIO, M. *Rashi: A luz do Farol in: Revista História Viva Grandes Religiões 2- Judaísmo*. São Paulo: Ediouro, Segmento-Duetto Editorial, [19 -].

_____. *Judeus que povo é esse? Revista Terra*. São Paulo: Peixe, dez. 2004.

ARANHA, M. L. de A.; MARTINS, M. H. P. *Filosofando: Introdução à Filosofia*. São Paulo: Moderna, 2003.

ARBOUSSE- BASIDE, P.; MACHADOIN, L.G. *In: Os Pensadores: Rousseau*. São Paulo: Abril, 1978, Introdução. pp. XVII-XVIII.

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

ASSOCIAÇÃO CULTURAL RELIGIOSA BRASILEIRA ISRAELITA. *Peretz quarenta anos* São Paulo, 1992. Associação Cultural Religiosa Brasileira Israelita. *Peretz quarenta anos*. São Paulo, 1992.

AVINERI, S. *La Idea Sionista Notas sobre el pensamiento Nacional Judio*. Jerusalém: La Semana Ediciones, 1968..

AVNEYON, E. (editor in chief) *The Concise Sapphire Dictionary*. Israel: Hed Arzi and Eitan Publishing House ltd, 1997

AZANHA, J. M. P. *Cultura escolar brasileira. Um programa de pesquisas.* Revista da USP, nº 8, dez., jan., fev.1990-1991, pp.65-69.

BACHELARD, G. *O novo espírito científico. A poética do espaço.* São Paulo: Nova Cultural, 1988.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). *Marxismo e Filosofia da Linguagem.* São Paulo: Hucitec, 1997.

BAROCAS, E. B. *Barzellai Ivrit Laktanim (hebraico para os pequenos) no contexto da comunidade judaica de São Paulo- desenvolvimento de um programa de ensino da língua hebraica para idade infantil tendo como referência textos da literatura hebraica infantil - Tese de doutorado da área de Língua Hebraica, Literatura e Cultura Judaicas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2006.*

_____. (elab.) *Chaguim la Ktanim. Currículo de Cultura Judaica para a Idade Infantil Festividades e comemorações judaicas.* São Paulo: Agência Judaica de Intercambio Cultural, 2005.

BEGUN, Rabino Schmul Osher. *Introdução. In: Meguilat Ester O Livro de Ester.* Tradução: Rabino Avraham M. Berkes. Edição e Layout: Rabino Schmul Osher Begun. São Paulo: Lubavitch, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.* Brasília, MEC/SEF, 1998. 3v.

BENJAMIN, W. *Reflexões: A Criança O Brinquedo A Educação.* São Paulo: Summus, 1984.

BETTELHEIM, B. *A Psicanálise dos Contos de Fadas.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BREDEKAMP, S.; COPPLE, C. *Developmentally Appropriate Practice.* [s.l.]: NAEYC, 1998.

A BÍBLIA. Português. *Deuteronômio.* cap.VI versículo 6-7. São Paulo: Loyola, 1995.

BORGES, J. L. *Obras Completas*. Volume II. São Paulo: Globo, 2000.

BRIGTH, J. *História de Israel*. São Paulo: Paulus, 2003.

BRUNS, L. G. Midrax e alegoria: os inícios da interpretação escritural. In: ALTER, R.; KERMODE, F. *Guia literário da Bíblia*. São Paulo: UNESP, 1997.

CAMILLONI, A. R. W. Currículo e Formatos Curriculares. Palestra proferida no *Proyecto Manjím Liderazgo para una Educación judía Avanzada*. 15 de maio de 2008. Buenos Aires, Argentina.

CANCLINI, N. G. *Culturas Híbridas estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 2003.

CASSIRER, E. *Ensaio sobre o Homem: Introdução a uma filosofia da cultura humana*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CERISARA, A. B. De Como o Papai do Céu, o Coelho da Páscoa, os Anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu. In: KISHIMOTO, T. M. *O Brincar e suas Teorias*. São Paulo: Pioneira; Thomson Learning, 2002..

CHOUKA, Y. *Rav – Milim. A comprehensive dictionary of modern Hebrew*. Center for Educational Technology. Israel: Bar – Ilan University, Miskal, 1997.

COHN-SHERBOK, D. *Judaísmo*. Lisboa: Edições 70, 1999.

A COMPREHENSIVE FRAMEWORK FOR CURRICULA IN ISRAELI PRESCHOOLS age 3-6- Ministry of Education, Culture and Sport Pedagogical Administration, Jerusalem: Preschool Educacion Divion, 1995

CRESWELL, J. W. *Projeto de Pesquisa métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAMROSH, D. Levítico. In: ALTER, R., KERMODE, F.; *Guia Literário da Bíblia*, UNESP, São Paulo, 1997.

DECOL, R. D. Judeus Brasileiros: Um Panorama Demográfico. In: *Cadernos de Língua e Literatura Hebraica*. Publicação do Curso de Pós-Graduação de

Língua Hebraica, Literatura e Cultura Judaicas da FFLCH- USP. São Paulo: Humanitas, 2001.

DIETZSCH, M. J. M. *Espaços da Linguagem na Educação* São Paulo: Humanitas /FFLCH/USP, 1999.

EAGLETON, T. *A idéia de cultura*. São Paulo: UNESP, 2005.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: ARTMED, 1999..

FOLKKELMAN, J. P. Êxodos. In: ALTER, R., KERMODE, F.; *Guia Literário da Bíblia*. São Paulo: UNESP, 1997.

FORMOSINHO, J. O. (org.); SPODEK, B.; BROWN, P. C.; LINO, D.; NIZA, S. *Modelos Curriculares para a Educação de infância*. Portugal: Porto, 1998.

FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria e Educação*, 1992, n.5, pp. 28-49.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

GANDINI, L.; HILL, L.; CADWELL L.; SCHWALL, C. *In the Spirit of the Studio Learning from the atelier of Reggio Emilia* Columbia: Teachers College, Columbia University, 2005.

GOODMAN, R. (Rabino da Congregação Beith Shalom. Brandon, Flórida). *My Jewish Learning*. Disponível em: <www.myjewishlearning.com/holidays/purim>. Acesso em 2 set. 2008.

GRUZINSKI, S. *O Pensamento mestiço*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

HALDELMAN, M. S. *Jewish Every Day The complete handbook for childhood teachers*. Colorado: A.R.E. Publishing, 2000.

HATZAMRI, A.; MORE- HATZAMRI, O. *Dicionário Português - Hebraico / Hebraico – Português*. 2 ed. [s.l.]: Aurora Ltda, 1995.

HELD, J. *Imaginário no poder, as crianças e a literatura fantástica*. São Paulo: Summus, 1980.

JULIA, D. *A cultura escolar como objeto histórico*. Revista Brasileira de História da Educação, n.1, 2001, pp. 9-44.

JUNG, C. G. *O Homem e seus símbolos*. São Paulo: Nova Fronteira, 1964.

KATZ, L. O que Podemos Aprender com Reggio Emilia? In: EDWARDS, C. GANDINI, L. FORMAN, G. *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

KAUFMANN, Y. *A religião de Israel: do início ao exílio babilônico*. São Paulo: Perspectiva; Universidade de São Paulo: Associação Universitária de Cultura Judaica, 1989.

KLONSKY, I. I. (Rabino de Guivat Mordechai, Jerusalém) In: *O Livro de Ester*. Tradução e Notas Explicativas: Eliezer Levin. Ilustração: Nahum Levin e Revisão: Jacob Levin. São Paulo: B'NAI B'RITH, 1980.

KRAMER, S. (coord.) *Com a pré- escola nas mãos. Uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paulo: Ática, 2002.

KUHLMANN, M. *Infância e Educação Infantil uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LAU, Rabbi Israel Meir. *Practical Judaism*. Tel Aviv: Modan Publishing House Ltd, 1997.

A LEI DE MOISÉS E AS “HAFTAROT”. Tradução, explicações e comentários do Rabino Meir Matzliah Melamed. 6ªed São Paulo: Templo Israelita Brasileiro Ohel Yaacov, 1996.

LEVIN, E. *A Clínica Psicomotora*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

MACHADO, I. A. Texto & Gêneros: Fronteiras. *In*: DIETZSCH, M. J. M. (org.) *Espaços da Linguagem na Educação*. São Paulo: Humanitas/FFLCH, 1999.

MALAGUZZI, L. História, Idéias e Filosofia Básica. *In*: EDWARDS, C. GANDINI, L. FORMAN, G. *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*, Porto Alegre: ARTMED, 1999.

MATISSE, H. Com olhos de criança. *Le Courier de l'UNESCO*. v.VI, n.10, out. 1953.

MEGUILAT ESTER. O Livro de Ester. Tradução: Rabino Avraham M. Berkes. Edição e Layout: Rabino Schmul Osher Begun, São Paulo: Lubavitch, 2000.

MOONEY, C. G. *Theories of Childhood: An Introduction to Dewey, Montessori, Erikson, Piaget, and Vygotsky*. USA: Redleaf Press Books, 2000..

MORAIS, R. (org.) *As Razões do Mito*. Campinas: Papirus, 1988.

MOREIRA, A. A. A. *O espaço de desenho: a educação do educador*. São Paulo: Loyola, 1993.

MORIN, E. *Cultura de Massas no Século XX, O espírito do tempo - 2 NECROSE*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

NEUMANN, E. *A criança Estrutura e Dinâmica da Personalidade em Desenvolvimento desde o início de sua Formação*. São Paulo: Cultrix, 1980.

OAKLANDER, V. *Descobrendo Crianças a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes*. São Paulo: Summus, 1980.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

_____. M. K. *História, consciência e educação*. *In*: Coleção Memória da Pedagogia n. 2 Lev Seminovitch Vygotsky uma educação dialética. São Paulo, 2005.

PAIN, S. *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PARÂMETROS CURRICULARES para o Jardim-de-Infância de Israel, Misrad Hachinuch, Hatarbut vehasport, Haagaf Lechinuch Kdam lessodi, Jerusalém, 1998. Tradução de Rosely Mandelman para *Currículo de Cultura Judaica para a Idade Infantil, Festividades e comemorações judaicas*- Agência Judaica de Intercâmbio Cultural, 2005. Anexo 2. p. 184/185.

PAZ, O. *O Labirinto da Solidão e Post Scriptum*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PIAGET, J. *A representação do mundo na criança*. 1ª ed. Presses Universitaires de France. Rio de Janeiro: Record, 1926.

_____. *O Nascimento da Inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

POLZIN, R. *Deuteronomio*. In: ALTER, R., KERMODE, F. *Guia Literário da Bíblia*, Editora Unesp, São Paulo, 1997.

PRIETO, H. *O Jogo da Parolenda*. São Paulo: Companhia das Letrinhas. 2005.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL para Educação Infantil (1998) Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.

RICHMOND, P. G. *Piaget Teoria e Prática*. São Paulo: IBRASA, 1981.

RINALDI, C. O Currículo Emergente e o Construtivismo Social. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

ROFÉ, A. Introduction to the composition of the Pentateuch. England: Sheffield Academic Press Ltd., 1999.

SCHOLEM, G. *A Cabala e seu Simbolismo*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

SCHWARTS, S. *Uma visão da esterilidade na Bíblia Hebraica*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2004.

SELTZER, R. M. *Povo Judeu, Pensamento Judaico*. Rio de Janeiro: I. A. Koogan, 1999.

SERBER, M. G.. *Piaget O diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio* São Paulo: Scipione, 1997.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I.; CÂNDIDO, P. *Resoluções de Problemas Matemática de 0 a 6*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOLOMON, B. I. Curricular Integration in the Jewish All – Day School in the United States. *In: Studies in Jewish Education*. V. II, Jerusalem: The Magnes Press, The Hebrew University, 1984.

STEIN, R.; SZULANSKI, S. *Educacion pre-escolar en Israel Una experiencia significativa*. Israel: Universidade de Tel Aviv, 1997.

SUCOT 5759 – São Paulo: OAT Oficina Abrigada de Trabalho/ Shalom - Liga Israelita do Brasil, 1996.

SZPICZKOWSKI, A. *Educação e Talmud uma releitura da Ética dos Pais*. São Paulo: Humanitas, 2002.

TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon Teorias Psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

VAUX, R. de. *Instituições de Israel no antigo testamento*. São Paulo: Paulus e Editora Teológica, 2003.

VIDAL, D. G.. *Culturas Escolares. Estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária*. (Brasil e França, final do século XIX). São Paulo: Autores Associados, 2005.

VIGOTSKI, L S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. *La imaginación y arte en la infancia - Ensayo psicológico*. 8 ed. Madrid: Akal Básica de Bolsillo, 2007.

VINÃO FRAGO, A. Historia de la educación e historia cultural. *Revista Brasileira de Educação*, n. 0, set. dez 1995. pp. 63-82.

VON FRANZ, M. L. *A Interpretação dos Contos de Fada*. São Paulo: Paulus, 2007.

WADSWORTH, B. J. *Inteligência e Afetividade da criança na Teoria de Piaget*. São Paulo: Pioneira, 1995.

WALDMAN, B. *Entre passos e rastros*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

YAACOV, C. *Rav – Milim A comprehensive Dictionary of Modern Hebrew*. Bar Ilan University. Israel: Centre for Educational Technology, Miskal, 1997.

YESHIVA. Enciclopédia *on line* disponível em: <www.wikipedia/wiki/yeshiva>. Acesso em 5 set. 2008.