



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES**

**RIVA RESNICK**

**IDENTIDADE CULTURAL JUDAICA NAS CELEBRAÇÕES RELIGIOSAS: A  
CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS PELAS CRIANÇAS**

**RECIFE**

**2018**

RIVA RESNICK

IDENTIDADE CULTURAL JUDAICA NAS CELEBRAÇÕES RELIGIOSAS: A  
CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS PELAS CRIANÇAS

Dissertação apresentada para do programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e a Fundação Joaquim Nabuco.

Orientadora: Patrícia Maria Uchôa Simões  
Coorientadora: Cibele Maria Lima Rodrigues

RECIFE

2018

RIVA RESNICK

IDENTIDADE CULTURAL JUDAICA NAS CELEBRAÇÕES RELIGIOSAS: A  
CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS PELAS CRIANÇAS

Dissertação apresentada para do programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e a Fundação Joaquim Nabuco.

Aprovada em

**BANCA EXAMINADORA**

---

Pr<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Patrícia Maria Uchôa Simões  
Universidade Federal Rural de Pernambuco

---

Pr<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cibele Maria Lima Rodrigues  
Universidade Federal Rural de Pernambuco

---

Pr<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Alice Miriam Happ Botler  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Humberto da Silva Miranda  
Universidade Federal Rural de Pernambuco

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Flávia Mendes de Andrade  
Universidade Federal Rural de Pernambuco

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marianne Kogut Eliasquevici  
Universidade Federal do Pará

## **AGRADECIMENTOS**

E é tempo de agradecer.

A história de cada um de nós é cercada na história de outros e para cada ação corresponde um ensinamento. Assim não há como agradecer aqui nominalmente a todos que contribuíram para que eu conseguisse chegar neste ponto. No entanto não quero negar a emoção que me move quando lembro alguns momentos especiais.

Querida irmã Rosana, grata pela inspiração que me instigou a começar a pensar neste mestrado. Foram pequenas ações definitivas que colocaram tudo em movimento. E agora você comemora comigo completando com arte aquilo que me impeliu a começar. Você me ajudou a escolher o caminho: Gratidão!

Minha mestra e orientadora, professora Patricia Uchoa que me recebeu como ouvinte nos primeiros encontros, propiciou outros encontros definitivos e ao longo destes anos aportou tanto aprendizado necessário: Minha gratidão pelo apoio dos primeiros passos.

Queridas amigas do mestrado da linha de Infância, com vocês encontrei acolhimento, parceria... tanta experiência. Karla, Nelma, Cinthya, Renata, Georgia, Marília e Elaine a vocês sou grata por todo suporte ao longo deste caminho.

Alguns mestres oportunizaram momentos de crescimento sem o qual a caminhada interrompe-se - Professor Humberto Miranda, professora Flavia Peres e professora Cibele Rodrigues: agradeço o impulso e o norte na construção de conhecimentos.

Ao meu irmão Flávio, referência de força e determinação, agradeço o estímulo para seguir em frente, sempre.

Noam e Keren, sem vocês nada seria possível, pois vocês me definem, com vocês me transformo. Com vocês entendo aquilo que preciso para poder criar. Então, na minha gratidão, penho amor infinito que conecta para sempre.

A jornada foi longa e sou grata por ter encontrado tanto companherismo. Aqui me reconstruí, me recompus. Voltei a crer no outro. Nas discussões e nas leituras, mas sobretudo nas rodas de confraternização, nas ações e nos exemplos que me inspiraram. Mais que grata me coloco comprometida, assumo o vínculo criado. A cada um que me sorriu, me acolheu e me amparou – Muito obrigado!

***A identidade é. A diferença devém.***

Tomaz Tadeu da Silva

## RESUMO

O presente estudo busca articular a perspectiva pós-estruturalista dos *Estudos Culturais* sobre identidade cultural e os *novos estudos sociais da infância*, entendendo a criança ativa na construção da sua identidade e portadora de alteridade. Para desenvolver essa discussão consideramos a socialização como expressão de processos dialógicos coletivos e, em especial, utilizamos o conceito de *reprodução interpretativa* proposto por Corsaro, que ressignifica a concepção de socialização da sociologia clássica, e o conceito de *mimese* utilizado por Grigorowitschs para uma compreensão da criança participante na construção dos significados culturais. Nesta investigação focamos na compreensão de crianças de 4 e 5 anos de uma escola em Recife sobre duas celebrações da cultura judaica: *Shabat* e *Pessach*. As escolhas metodológicas configuram uma pesquisa qualitativa, tendo as crianças como coautoras. Os registros para análise constaram de videografia das sessões de observações, em particular das *rodas de interação* com as crianças. A análise foi norteada pelo questionamento: como se dão os processos de constituição da identidade cultural das crianças através de *reprodução interpretativa* na escola? Os resultados mostraram que a narrativa infantil constitui-se como um mosaico de fragmentos selecionados das narrativas dos adultos, reconectados na voz das crianças, mesclados a elementos da sua imaginação, de acordo com sua própria interpretação. Também foi observado o agir performativo nas expressões das crianças que, através de movimentos e gestos, expressam sentidos atribuídos aos símbolos e marcas identitárias das culturas onde se inserem. Concluindo, transparece a participação ativa das crianças na construção das suas identidades, apontando a capacidade das crianças, em lidar com a heterogeneidade e complexidade da sociedade. Esta investigação também indica que é preciso que as crianças encontrem espaço para trabalhar as diferenças uma vez que, pelo contraste que marca a diversidade é que se torna possível a construção das identidades. A reflexão proposta neste estudo pretende contribuir para a apreciação do pluralismo cultural que possibilita o reconhecimento de múltiplas identidades culturais, onde coexistem diversas realidades e oportunizar atitudes, além da tolerância e do respeito, de promoção e de valorização das diferenças.

Palavras chaves: Infância. Identidade Cultural. Cultura Judaica. Mimese. Reprodução Interpretativa.

## ABSTRACT

The present study seeks to articulate the poststructuralist perspective of *Cultural Studies* on cultural identity and the *new social studies of childhood*, considering the alterity of childhood and children protagonism in the construction of their own identities. In order to develop this discussion, we consider socialization as an expression of collective dialogical processes and, in particular, we use the concept of *interpretive reproduction* proposed by Corsaro, which reaffirms the conception of socialization of classical sociology, and the concept of *mimesis* used by Grigorowitschs to understand the children construction of cultural meanings. The object of the study focuses on the understanding of children of 4 and 5 years of age from a school in Recife on two celebrations of Jewish culture: *Shabbat* and *Pesach*. The methodological choices constitute a qualitative research, having the children as co-researchers. The records for analysis consisted of videography of the observation sessions, in particular the *interaction circles* with the children. The analysis was guided by the questioning: how are the processes of constitution of children's cultural identity through *interpretive reproduction* in school? The results revealed that children's narrative is a mosaic of selected fragments of adult narratives, reconnected in the children's voices, according to their own interpretation. It was also observed the performative action in the expressions of the children that through movements and gestures express meanings attributed to the symbols and identity marks of the cultures where they are inserted. In conclusion, it is enfatically shown the protagonism of the children in the construction of their identities, emphasizing the children's capacity to deal with the heterogeneity and complexity of society. This research also indicates that it is necessary for the children to find space to work the differences since in the contrast that marks diversity is that it becomes possible the construction of identities. The reflection proposed in this study aims to contribute to the appreciation of cultural pluralism that allows the recognition of multiple cultural identities in which different realities coexist and offer opportunities of promotion and appreciation of differences, in addition to fostering tolerance and respect.

Key-words: Childhood. Cultural Identity. Jewish Culture. Interpretive Reproduction.  
Mimese.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>1 IDENTIDADE E DIFERENÇA</b> .....	14
1.1 O SUJEITO E SUAS REDES.....	15
1.2 CRIANÇAS, INFÂNCIAS E CULTURA.....	17
1.3 AS IDENTIDADES DO SUJEITO.....	21
1.4 A CONSTITUIÇÃO CULTURAL DA IDENTIDADE.....	23
1.5 SOCIALIZAÇÃO, REPRODUÇÃO INTERPRETATIVA E MIMESE.....	28
<b>2 IDENTIDADE, INFÂNCIA E CULTURA JUDAICA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA</b> .....	32
<b>3 FESTIVIDADES JUDAICAS OBSERVADAS – SHABAT E PESSACH</b> .....	41
<b>4 METODOLOGIA: COMO ESCUTAMOS AS CRIANÇAS</b> .....	48
4.1 UNIVERSO DE INVESTIGAÇÃO.....	49
4.1.1 O Entorno – O CIMC.....	49
4.1.2 Os Sujeitos: as crianças.....	50
4.1.3 As Experiências: o currículo, as atividades pedagógicas.....	50
4.2 VIVÊNCIAS DAS CRIANÇAS DO CIMC NAS CELEBRAÇÕES DE <i>PESSACH</i> E NO RITUAL DO KABALAT SHABAT.....	53
4.3 PROCEDIMENTOS DE ESCUTA.....	56
4.3.1 Explicando o <i>Pessach</i> : construindo dados que revelam os sentidos.....	58
4.3.2 Desenhando o <i>Shabat</i> : expressando opiniões para além das imagens.....	59
4.4 SISTEMATIZAÇÃO.....	60
4.5 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS DO ESTUDO.....	61
<b>5 O QUE NOS MOSTRAM AS CRIANÇAS SOBRE AS CELEBRAÇÕES DE PESSACH E SHABAT ?</b> .....	64
5.1 SENTIDOS COMPARTILHADOS COLETIVAMENTE NA NARRATIVA E NA PERFORMANCE INFANTIL: <i>SIMCHA RABÁ</i> .....	66
5.2 “NUMA FOLHA QUALQUER EU DESENHO UM SOL AMARELO...”: AS CRIANÇAS EXPÕEM SUAS REPRESENTAÇÕES DO <i>SHABAT</i> .....	86
5.2.1 <i>Ima, Aba, Chala</i> e o <i>Shabat</i> .....	93



5.2.2 A Casa, o adulto e o <i>Shabat</i> .....	97
5.2.3 A <i>Sucá</i> , o <i>Shabat</i> , e... “ <i>Essa sou eu</i> ” .....	100
<b>6 CONCLUSÃO</b> .....	105
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	110
<b>GLOSSÁRIO</b> .....	116
<b>APÊNDICES</b> .....	119

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – TRECHOS TRANSCRITOS.....	117
-------------------------------------	-----

## INTRODUÇÃO

As discussões sobre identidades, diversidades e diferenças, especialmente nas últimas décadas do século XX, têm alcançado grande centralidade no debate social. A questão que se coloca é a necessidade de uma reflexão que considere essas temáticas como construções culturais e que, portanto, não são elementos da natureza esperando para serem revelados ou descobertos. Assim, a contemporaneidade tem exigido um redimensionamento no olhar, posturas e práticas que se estendem ao campo educacional em diferentes níveis e modalidades de ensino (HALL, 2012; SILVA, 2012; SANTOS, B. 2013).

De acordo com Silva (2012), a educação escolar precisa abordar as questões relativas à identidade e à diferença não apenas com respeito e tolerância, mas como processo de produção social. Nessa perspectiva, ao pensarmos a educação escolar da criança, aponta-se para a necessidade de inserção da diferença no cerne da prática pedagógica. Ainda segundo esse autor, identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência, de forma que as afirmações sobre diferença só fazem sentido se forem compreendidas em sua relação com as afirmações sobre identidade, sendo, portanto, inseparáveis e mutuamente determinadas.

Silva (2002), no entanto, nos adverte do risco de reduzir a diferença à identidade, pois que a diferença refere-se ao que acontece entre sujeitos. Assim ao se trabalhar com a diferença importa, sobretudo, os processos de diferenciação e o que se faz com o diferente.

Essa reflexão teórica e conceitual colocada em diálogo com pensamentos de Prout (2004), Sarmiento (2015) e Cohn (2005), contextualizam as mudanças no olhar para as infâncias na sociedade contemporânea. Este diálogo oferece uma abordagem na pretensão de construir uma nova epistemologia para a pesquisa com crianças ao analisar as relações de poder e subalternidade que envolvem a produção de subjetividades na formação da identidade dos sujeitos.

Assim procura-se um diálogo entre os novos sociais estudos da infância e os Estudos Culturais. Os Estudos Culturais trazem o debate sobre os processos

constitutivos das identidades, rompendo com visões essencialistas urge considerar as identidades como construções culturais.

Com a concepção de cultura enquanto mediadora das relações sociais da perspectiva dos Estudos Culturais em articulação com discurso sobre as crianças dos novos sociais estudos da infância, permite-se discutir a criança enquanto sujeito ativo nos processos de construção cultural.

Adotando-se as concepções de crianças e infâncias da Sociologia da Infância, partimos das experiências das crianças nas suas interações com o outro e de sua agência como sujeito no meio em que vive para entender a infância como construção cultural, social e histórica.

Assim, consideramos os processos de socialização infantil como decorrente das experiências partilhadas pelas crianças, em suas relações com seus pares e com os adultos. Nos detemos especificamente na concepção de *reprodução* interpretativa, proposta por Corsaro (2011), para a ressignificação da concepção de socialização, que articulamos com os estudos sobre os processos miméticos trazidos por Grigorowitschs (2010). Identificamos que esses conceitos, ainda que distintos, se aproximam notadamente na ação criativa das crianças e na capacidade delas de produzir novas culturas, a partir de uma herança cultural.

A articulação entre esses referenciais teóricos foi construída pelo esforço investigativo de uma pesquisa qualitativa, expresso na voz das crianças coautoras. Norteamos nossas reflexões pelos questionamentos: como se dão os processos de constituição da identidade cultural das crianças através de *reprodução interpretativa* na escola? Como as crianças incorporam os elementos específicos da herança cultural judaica na construção de sentidos no ambiente escolar? Como a criança ressignifica os ritos que marcam as manifestações da cultura judaica na escola?

Com estas indagações, focamos em processos formativos da identidade cultural evidenciados em rituais e celebrações das festividades da tradição judaica das crianças entre 4 e 5 anos que frequentam uma escola da comunidade judaica em Recife. Nesse sentido, a pesquisa dialoga com a própria criança na tentativa de perceber como estas podem contribuir para a compreensão dos processos de socialização infantil.

Para fundamentar este estudo, apresentam-se no primeiro capítulo, as concepções de identidade, cultura e diferença, na perspectiva pós-estruturalista que nos trazem Woodward (2012), Paiva (2007), Silva (2012) e Hall (2012). Esses referenciais partem da compreensão da identidade como as posições que o sujeito assume ao longo de sua trajetória histórica mediada pela cultura. Emerge então o conceito do sujeito portador de múltiplas identidades construídas a partir das diferenças no mundo globalizado. Nesse capítulo, também é discutido como, na sociedade contemporânea, as fronteiras são permeáveis, consistindo-se numa rede híbrida de materiais e subjetividades.

Essa discussão é articulada com o olhar da Sociologia da Infância, refletido por autores como Alanen (2010), Corsaro (2011), Prout (2010), Qvortrup (2010) e Sarmiento (2002, 2004, 2005, 2015). Esses autores defendem a ruptura com noções essencialistas sobre a infância, acreditando na agência social da criança, portadora de alteridade. Propõe-se então que a premissa das crianças construtoras de cultura dialoga diretamente com a idéia de cultura como mediadora constitutiva das identidades infantis.

Na continuação, no segundo capítulo, são apresentados e discutidos trabalhos com a temática relevante ao nosso estudo, encontrados a partir de um levantamento da produção acadêmica recente. Consciente da importância da contextualização histórica da presente investigação, tenta-se delinear o cenário das discussões onde se insere este estudo. Para a compreensão do âmbito onde se desenvolve os debates relevantes para esta reflexão, busca-se identificar as áreas de conhecimento, as questões discutidas e quais as metodologias empregadas nestes trabalhos.

No capítulo que se segue a esse, são apresentadas as festividades judaicas selecionadas como foco deste estudo: *Shabat e Pessach*. As metáforas e simbologias presentes nos costumes e ritos destas festividades são apresentadas, fornecendo alternativas de suporte para interpretação e análise dos episódios registrados nesta pesquisa. Devido às características deste estudo que inclui palavras em uma linguagem distinta do português, um glossário, com termos do hebraico utilizados neste trabalho, foi criado para facilitar a compreensão do texto apresentado.

Na sequência, o capítulo 4 trata dos processos investigativos e da proposta metodológica deste estudo, apoiados nos critérios éticos considerados e nas especificidades da pesquisa com crianças como coautoras. Os registros para análise constaram de videografia das sessões de observações, em particular dos encontros das pesquisadoras para a escuta das crianças. Nesse capítulo, são apresentados o contexto da investigação no cotidiano da escola judaica formal e as crianças participantes da pesquisa. Em seguida, são expostas as escolhas dos instrumentos metodológicos bem como a preocupação com o rigor científico e a consistência teórico-metodológica, como nos traz Ferreira e Nunes (2014), juntamente com as considerações a respeito da pesquisa a partir do registro videográfico, encontradas em Meira (1994) e Carvalho e Pedrosa (2002). Por fim, discutem-se as questões éticas confrontadas em estudos críticos com a obrigação de proteger as crianças enquanto reconhecendo sua autoria e envergadura social.

Dando seguimento, procede-se à análise dos dados construídos empregando a metodologia descrita, partimos das falas das crianças, suas opiniões e ideias sobre suas vivências da cultura judaica na escola.

Concluimos este trabalho, com as considerações pertinentes. Pode-se afirmar que este estudo procurou construir um diálogo entre os Estudos Culturais e os novos sociais estudos da infância e entre as concepções de cultura como constituinte das relações sociais e a criança como sujeito de direito e ativa na sociedade produzindo cultura e inserida nas celebrações e rituais da cultura judaica.

## 1 IDENTIDADE E DIFERENÇA

Discute-se, aqui as concepções de identidade, cultura e diferença, na perspectiva pós-estruturalista dos estudos culturais (HALL, 2012; PAIVA, 2007; SILVA, 2012; WOODWARD; 2012), considerando a sociedade pluralista e multicultural onde as crianças estão inseridas, se constituindo enquanto sujeitos nas suas interações sociais, como é entendido na abordagem dos novos estudos sociais da infância (PROUT, 2004; COHN, 2005; ABRAMOWICZ, 2006; BELLONI, 2009; MARCHI, 2009; ABRAMOWICZ e OLIVEIRA, 2010; ALANEN, 2010; CORSARO, 2010, 2011; GRIGOROWITSCHS, 2010, 2011; QVORTRUP, 2010, 2014; SARMENTO, 2002; 2003; 2004; 2005; 2015).

Para tanto, esta discussão focalizará na mediação cultural dos processos sociais formadores da identidade, na linha de argumentação de Hall (2012), Paiva (2007), Silva (2012) e Woodward (2012) em que a identidade é um significado atribuído social e culturalmente. Nesta perspectiva, as identidades se constituem amparadas em significados compartilhados no contexto cultural onde se desenrolam as relações sociais.

Com a concepção de cultura enquanto mediadora das relações sociais, articulamos com pensamentos de Prout (2004), Sarmiento (2015) e Cohn (2005) que trazem novas formas do discurso sobre as crianças dos novos sociais estudos da infância, contextualizando as mudanças no olhar para as infâncias na sociedade contemporânea.

Então, com a perspectiva de sujeito e cultura estabelecidos na discussão, elegemos a Sociologia da Infância como o viés alinhavador para esta reflexão, entendendo que a infância é uma categoria social explicativa da sociedade (SARMENTO, 2002, 2004, 2005; ALANEN, 2010; PROUT, 2010; QVORTRUP, 2010; CORSARO, 2011).

Posto assim, a discussão sobre Sociologia da Infância é crucial para o exercício de compreensão das concepções com que fundamentamos esta investigação, que se situa no espaço dos estudos críticos, que consideram a criança em sua complexidade no conjunto híbrido das relações onde se produzem as diversas infâncias contemporâneas, nas sociedades de fronteiras fluidas, discutidas neste capítulo.

## 1.1 O SUJEITO E SUAS REDES

Antes de elaborarmos de que identidade estamos tratando, faz-se necessário estabelecermos de início o que se entende por “sujeito” ao longo deste estudo.

Do sujeito unificado, portador de uma consciência inata, do Iluminismo, surge o “sujeito autoconsciente e com total domínio da própria vontade” (MANCEBO, 2002, p. 3), da ciência cartesiana. O sujeito moderno, então, aponta apoiado em uma subjetividade “que privilegiava o sujeito racional, cognoscente, como a fonte de todo conhecimento, significação, autoridade moral e ação” (MANCEBO, 2002, p. 7).

As novas ciências sociais partem de uma crítica ao individualismo racional e explicam os processos de subjetivação através da participação dos indivíduos em suas relações sociais mais amplas.

Não obstante, as concepções contemporâneas do “sujeito-ator social” rejeitam também os conceitos da sociologia clássica que tende a colocar as questões do indivíduo e da sociedade como entidades conectadas, porém separadas. Essa perspectiva afina as fronteiras entre externo e interno do indivíduo tornando-as porosas e permeáveis, como afirma Hall (1997).

Essa visão reflete processos de subjetivação resultantes das mudanças sociais que resultaram numa concepção do sujeito numa configuração não permanente, não essencialista, expresso como sentido construído em processos socioculturais (HALL, 1997; PROUT 2010; CASTELLS, 2011).

Com esse entendimento então, Prout (2004) argumenta que a globalização pela compressão de tempo-espaco torna as fronteiras sociais penetráveis a um maior fluxo das informações, valores e imagens caracterizando a nova mobilidade nas sociedades contemporâneas. Esses elementos que atravessam oceanos, continentes, geografias e tempos, disponibilizam ideias e conceitos para a construção de significado, instantaneamente, ao alcance de indivíduos, sem as limitações físicas encontradas anteriormente na história. Este fluxo de informação possibilita uma exposição à pluralidade de alternativas de engajamento individual e encontro com configurações culturais mais diversas.



Coincidentemente e paradoxalmente a *globalização* pressiona na direção de uma homogeneização cultural uma vez que, como nos diz Hall (1997), o mundo tem se transformado em um só local, não apenas do ponto de vista de tempo e espaço, mas também, acima de tudo, de um único local cultural, ao possibilitar uma confluência de configurações culturais.

Assim a contemporaneidade demanda um novo paradigma onde as culturas e sociedades devem ser vistos como sistemas abertos sempre em mudança. A cultura passa a ser entendida como o sistema simbólico onde sentidos e significados são compartilhados nas relações sociais. A sociedade então é o contexto cultural onde se produzem as interações e relações entre seres e coisas, baseado neste sistema de definição de significados (Cohn 2005).

Prout (2010) argumenta que indivíduos, entidades como o Estado ou a mídia, artefatos e tecnologias, todos seriam atores híbridos de cultura e natureza, constituindo e constituídos por redes de conexão. Então, este autor nos instiga a uma análise que considere o social como configurações de entidades heterogêneas: híbridas de natureza e cultura. Este autor sugere a metáfora da rede para o estudo social na sua complexidade, mistas de aspectos materialmente reais da natureza e das construções coletivas da subjetividade da sociedade.

Esta metáfora adequa-se à sociedade em rede de Castells (2011), caracterizada por seres humanos organizados em torno de seus projetos, valores e interesses de maneira interconectada por redes subjacentes de comunicação. Esta sociedade é uma forma de organização humana fundamentada na influência de atores sociais usando processos de comunicação via redes de comunicação de massa. Sendo assim, as redes humanas são constituídas por matérias culturais: ideias, visões, projetos e estruturas. Na sociedade em rede, a cultura é principalmente incorporada nos processos de comunicação, particularmente no hipertexto eletrônico, com as redes de negócios de multimídia globais e da internet em seu núcleo.

Portanto o estudo social contemporâneo é um exercício de compreender a natureza, a cultura, o coletivo e o híbrido em processos articuladamente complexos. Ancorado nestas ideias, neste estudo tratamos de um sujeito, conectado, híbrido, portador de identidades fluidas constituídas pela alteridade que discutimos a seguir.

## 1.2 CRIANÇAS, INFÂNCIAS E CULTURA

O sujeito desta investigação configura-se com base em concepções que defendem a agencia social da criança portadora de alteridade, e os novos sociais estudos da infância rompendo com as concepções de criança subalterna e invisível da modernidade.

Analisando o percurso histórico recente dos estudos sobre a infância e a criança, Qvortrup (2014) afirma que a “criança não era incluída na humanidade, mas estava em seu percurso em direção à humanidade e assim permanecia em estado de devir e de espera” (p. 29).

Nas concepções emergentes da modernidade, a infância é entendida pelos papéis sociais que são determinados pela sociedade adultocêntrica, assim,

[...] “ser criança” supõe o desempenho de papéis sociais institucionalmente prescritos ou o desempenho do que os sociólogos da infância chamam de “duplo ofício”: em primeiro lugar, é preciso ser “filho” (não de qualquer família, pois esta instituição também é regida por normas) e, em seguida, “aluno”. A criança que não exerce o “ofício de aluno” não exerce também o ofício qu’àquele dá origem: o “ofício de criança” (SARMENTO e MARCHI, 2008, p. 7).

Na modernidade, o conceito de infância apoia-se na “desqualificação da voz das crianças na configuração dos seus mundos de vida e a colonização adultocentrada dos modos de expressão e de pensamento das crianças” (SARMENTO, 2005, p. 370), através de processos disciplinares e controle das construções simbólicas.

Em contraposição a estas concepções adultocêntricas, onde a criança permanece muda e invisível, a Sociologia da Infância desloca o olhar da criança como aluno-filho para a criança sujeito de direitos com especificidades e necessidades determinadas a partir dela própria. A criança deixa então de ser exclusivamente o domínio teórico do adulto, que a observa e a explica, como o adulto do amanhã, como o futuro, capaz apenas de internalizar o mundo adulto (SARMENTO, 2002, 2003, 2004, 2005; MARCHI, 2009; ALANEN 2010).

A Sociologia da Infância oferece o aporte teórico para uma discussão sobre a criança e a diferença, abordando a infância em sua heterogeneidade, num diálogo entre

o plural e o singular, partindo da voz das próprias crianças, segundo Abramowicz e Oliveira (2010).

A emergência da Sociologia da Infância modifica a perspectiva dos novos sociais estudos da infância, passando a enxergar a criança como sujeito dos processos em vez de mero objeto nas discussões das ciências sociais. Marchi (2009) argumenta que a Sociologia da Infância, ao perceber a Infância como construção social ao longo da história, permite refletir criticamente sobre a criança, problematizando os construtos teóricos das visões essencialistas de estudos clássicos sobre a Infância.

Assim, “infância” é um termo cambiante e relacional cujo significado se define principalmente por sua oposição a outro termo também cambiante e socialmente construído: a “idade adulta”. O que se quer enfatizar é que, por muito tempo, uma visão naturalizada (e, portanto, universal e a-histórica) da infância/criança manteve-se sem ser problematizada em seus fundamentos bio-psicológicos. Problematização que a SI vai tomar a seu encargo e que, estando expressa na idéia da construção social da infância, promove um outro princípio paradigmático diretamente relacionado – por sua contraposição – às teorias clássicas da socialização: o da criança como ator social (MARCHI, 2009, p. 232).

Compreendendo a Infância como construção sócio-histórica, percebemos a condição “não-social” das crianças modernas que, conforme Marchi (2009), define a criança pelo que ainda não é – a criança não é responsável legalmente – caracterizada como um sujeito incompleto e excluído, identificado pelo que não pode: a criança não pode trabalhar, não pode ser eleita, não pode dirigir, não pode participar da sociedade adulta livre e plenamente (SARMENTO, 2006; MARCHI, 2009).

Em oposição a estas ideias, emerge a criança sujeito de direito. Marchi (2009) argumenta,

A idéia da criança como ator social – aliada à idéia da infância como “construção social” – sendo uma das premissas básicas da SI, é também uma das que mais dificuldades traz aos novos estudos porque fere frontalmente as imagens tradicionais da criança como um ser passivo, heterônimo, frágil, submisso, dependente e em “processo de socialização”, isto é, a criança como um indivíduo inacabado (MARCHI, 2009, p. 235).

A concepção que se defende é que a criança é um indivíduo que, não só internaliza os conhecimentos, mas também reproduz e reinventa, tendo, pois, um papel ativo em sua relação com o meio em que vive. Essa criança atribui significados ao seu

mundo e tem a capacidade de interferir no seu meio, na sua cultura e nas formas que possui de construir o seu conhecimento. A criança não é o futuro, mas a protagonista no presente, que interpretando os contextos onde está imersa, constrói suas relações produzindo significados próprios. A criança, nos novos paradigmas, é entendida como sujeito capaz de produzir mudanças na sociedade em que está inserida.

Conforme observa Alanen (2010), nos novos estudos sociológicos com foco na agência das crianças, como “atores sociais”, as crianças têm sido escutadas em razão de suas próprias preocupações e como participantes ativos da sociedade, ou seja,

Os “novos” Estudos Sociais sobre a Infância desenvolveram por algum tempo o ponto de vista alternativo de que as crianças existem também como seres sociais que vivem suas vidas cotidianas e seus relacionamentos nas sociedades presentes. As crianças também são atores sociais e participantes da rede de relações que formam a sociedade; por meio de sua participação, elas também contribuem para as sociedades a que pertencem e não somente o fazem na idade adulta (ALANEN, 2010, p. 764).

Procurando observar para além de uma criança ativa, a agência social da criança capaz de produzir mudanças, através de suas relações dialógicas com seu meio, Corsaro (2011) estuda a criança partindo suas experiências, de suas interações com o outro, rompendo com concepções essencialistas centradas em universalização e linearidade do desenvolvimento infantil.

Portanto, é sua condição histórica e social que permite a separação das crianças, das outras gerações, marcando assim, a diferença que precisa ser considerada em suas especificidades, além de simplesmente visibilizada e reconhecida (SARMENTO, 2005; QVORTRUP, 2010).

Nesta perspectiva, Prout (2010) defende estudos:

que examinem a vida cotidiana de crianças, entre outras coisas, em termos de práticas ‘geracionais’ e o modo como se tornam disponíveis os recursos (materiais, sociais e culturais) dos quais dependem essas práticas particulares (PROUT, 2010, p. 745).

Então, segundo os sentidos da Sociologia da Infância, Sarmiento (2005) compreende a infância para além de um coletivo de indivíduos, como sendo portadora de um estatuto social através da qual emergem condicionantes e constrangimentos sociais revelando as possibilidades de articulação culturais.

Para esse autor,

[...] a geração consiste num grupo de pessoas nascidas na mesma época, que viveu os mesmos acontecimentos sociais durante a sua formação e crescimento e que partilha a mesma experiência histórica, sendo esta significativa para todo o grupo, originando uma consciência comum, que permanece ao longo do respectivo curso da vida (SARMENTO, 2005, p 364).

Através dos processos sociais a infância se transforma dinamicamente, podendo ser entendida como uma categoria permanente, como argumenta Qvortrup (2010):

A Infância existe enquanto um espaço social para receber qualquer criança nascida e para incluí-la – para o que der e vier- por todo o período de sua infância. Quando essa criança cresce e se torna um adulto, a sua infância terá chegado ao fim, mas enquanto categoria a infância não desaparece, ao contrário, continua a existir para receber novas gerações de crianças (QVORTRUP, 2010, p. 637).

Assim, entendendo as crianças como sujeitos sociais em seu contexto histórico marcado pela alteridade, propomos reconhecer a diferença como constitutiva da concepção de criança, enfatizando o papel da desigualdade na configuração social. Pois como nos indica Sarmento (2004),

[...] entre as crianças [...] afinal, há um universo inteiro de diferenças, sem que, todavia, não se dissipe nessa diferença uma marca distintiva essencial: é sempre de crianças que estamos a falar e é irredutível ao mundo dos adultos a sua identidade (SARMENTO, 2004, p. 11).

O que a Sociologia da Infância passa a permitir, através da mudança paradigmática, é a introdução da complexidade nos estudos sobre a criança para enxergar numa transdisciplinaridade a “heterogeneidade de formas, estilos e lógicas em que se exprime a sua agência nas interações intra e intergeracionais” (FERREIRA e NUNES, 2014, p. 108).

Não obstante, Jenks (2002) nos fala que a criança ainda não ocupa os espaços pós-estruturalistas das identidades múltiplas e das apresentações reflexivas do *self* já que as análises sobre as crianças ainda estão presas a um pensamento hegemônico que não inclui reflexões críticas sobre questões de gênero e etnicidade estando marcadas por um desejo de explicação que passa pela universalização e uma elucidação da criança pela negatividade.

Já Prout (2010) nos instiga a deixar de “ver a infância como uma categoria essencializada para vê-la como algo que se produz dentro de um conjunto de relações” (PROUT, 2010 p. 745). Para este autor a Infância é complexa e fluida como querem os pós-estruturalistas, incorpora a mobilidade de atores híbridos (natureza/cultura), cruzando as fronteiras locais articuladas globalmente.

Apreende-se, então, que na contemporaneidade, pode-se conceber as infâncias na sua pluralidade posto que é na transversalidade que se enxergam as múltiplas realidades que condicionam a alteridade do ser criança marcada notadamente pela diferença constitutiva das identidades infantis.

### 1.3 AS IDENTIDADES DO SUJEITO

Acreditando na influência da mediação social, busca-se entender o diálogo entre os processos sociais e individuais e a influência dos diversos aspectos no processo de formação de identidades. Segundo Silva (2012),

[...] a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato - seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder (SILVA, 2012, p. 74).

Assim, distanciando-se de conceitos essencialistas, entende-se que “as identidades são as posições que o sujeito é obrigado a assumir” (HALL, 2012 p.112), então, ao longo de nossa trajetória histórica, nos definimos como indivíduos, na medida em que nos posicionamos em relação a um referencial enquanto construímos nossas identidades. Entende-se, que não existe uma identidade essencial, natural e sim construções identitárias históricas contextualizadas num tempo e espaço com os quais os indivíduos interagem, constroem realidades e se constituem enquanto sujeitos, o que enfatiza o status inacabado das identidades, compreendendo que a identidade permanece “sempre incompleta, está sempre em processo, sempre sendo formulada” (HALL, 1997, p.38).

Salienta-se que para além de múltiplas, as identidades são fluidas e estão em constante transformação, tendo, pois, um carácter necessariamente mutante e plural. Desta forma, Hall (2012) afirma:

[...] que as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação (HALL, 2012, p. 108).

Com este olhar compreendemos ainda, como em Woodward (2012), que as identidades são relacionais, constituídas pela mediação simbólica, especialmente pela linguagem. A mediação simbólica se dá quando, partindo dos sistemas de representação, os sujeitos se situam e percebem a si e ao meio, com relação àquele local. Estes processos, no entanto, muitas vezes são decorrentes de confronto, visto que os sentidos criados por diferentes sistemas simbólicos não são uniformes e invariáveis. Sobre essa discussão, Silva (2012, p. 60) acrescenta:

A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais.

Como as relações sociais são organizadas e divididas muitas vezes em configurações polarizadas, as identidades acabam por conter contradições quando caracterizam sujeitos que são simultaneamente iguais e distintos, segundo Woodward (2012). Para esta autora, não há unidade nas identidades que emergem das diferenças marcadas pelas representações simbólicas das relações sociais, de acordo com sistemas classificatórios. Nesse sentido, a diferença é o referencial que permite falar em identidade. Aqui o carácter constitutivo da diferença na identidade.

Desta forma, são as diferenças que estabelecem nossas trajetórias identitárias. Nesse mesmo sentido, Silva (2012) argumenta:

Por sua vez, na perspectiva que venho tentando desenvolver, identidade e diferença são vistas como mutuamente determinadas. Numa visão mais radical, entretanto, seria possível dizer que, contrariamente à primeira perspectiva, é a diferença que vem em primeiro lugar. Para isso seria preciso considerar a diferença não simplesmente como resultado de um processo, mas como O

processo mesmo pelo qual tanto a identidade quanto a diferença (compreendida, aqui, como resultado) são produzidas. Na origem estaria a diferença -compreendida, agora, como ato ou processo de diferenciação (SILVA, 2012, p. 60).

Assim, no presente estudo, assumiremos a perspectiva que entende que a formação das identidades é um processo social em diálogo com processos individuais (Prout 2004; PAIVA, 2007; HALL, 2012; SILVA, 2012; WOODWARD, 2012). Este diálogo, articulado por elementos culturais, evidencia a alteridade como distintiva das diversas identidades do sujeito.

#### 1.4 A CONSTITUIÇÃO CULTURAL DA IDENTIDADE

Seguindo o pressuposto não essencialista de que as identidades são construções sociais resultantes do diálogo entre o indivíduo e o coletivo, mediadas por processos de significação e diferenciação, voltamo-nos para o papel da cultura nestes processos sociais.

Woodward (2012) articula a discussão sobre a identidade com a concepção de cultura enquanto mediadora e constitutiva da identidade. Segundo esta autora a identidade é explicitada por símbolos e sistemas de representação que fornecem o suporte de significados para as experiências. Desta forma, a produção dos significados trespassa as relações sociais num processo cultural constituindo identidades individuais e coletivas.

Hall (1997) expande este debate argumentando que as matérias culturais estão presentes em todos os aspectos da vida diária individual e coletiva criando inclusive o imaginário de uma única comunidade global. Para este autor as identidades sociais são construídas pelas culturas dentro dos sistemas representação e não fora deles.

Ao falar de culturas, diferenças e identidades nas sociedades contemporâneas, voltamo-nos para pluralidade cultural acentuada pela globalização. Pode-se afirmar que de um contexto social plural emergem então a possibilidade de contestação de identidades existentes e a criação novas identidades.



Salientando que na sociedade contemporânea não se encontra pureza cultural, mas sim, nos deparamos com configurações culturais híbridas, mobilizadores na formação de identidades abertas, segundo Candau (2014),

[...] nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que as culturas não são puras. Sempre que a humanidade pretendeu promover a pureza cultural e étnica, as consequências foram trágicas: genocídio, holocausto, eliminação e negação do outro [...] (CANDAU, 2014, p. 38).

As identidades culturais são resultantes de processos de identificação, são plurais, marcadas pelas diferenças e pela hierarquia das distinções. Nesse sentido, a identidade étnica é compreendida como um processo identitário construído histórico e culturalmente (HALL, 2013; SANTOS, B. 2013).

A discussão referente ao hibridismo cultural remete a relação mutuamente constitutiva entre cultura e identidade através de referenciais simbólicos e sistemas coletivos de construção de sentidos.

Segundo Hall (1997), as identidades nacionais se sobrepõem a outras formas de identidades culturais, desta forma a identidade é construída a partir dos sentidos que as culturas nacionais constituem, com os quais os sujeitos se identificam e reproduzem elementos que compõem parte dos valores presentes no processo identitário. Assim, através das concepções de deslocamentos, Hall (1997) nos traz que as identidades fragmentadas pela *Globalização*, que separa espaço e lugar, produzem as identidades culturais híbridas.

Hall (1997) discute o hibridismo cultural, como culturas articuladas, culturas de fusão, entre diferentes expressões culturais, constituindo sujeitos com uma consciência ancorada em sentidos traduzidos.

Sobre esse debate, Silva (2012) reflete a diferença no confronto de identidades, afirmando que:

O hibridismo está ligado aos movimentos demográficos que permitem o contato entre diferentes identidades: as diásporas, os deslocamentos nômades, as viagens, os cruzamentos de fronteiras. Na perspectiva da teoria cultural contemporânea, esses movimentos podem ser literais, como na diáspora forçada dos povos africanos por meio da escravização, por exemplo, ou podem ser simplesmente metafóricos. “Cruzar fronteiras”, por exemplo, pode significar

simplesmente mover-se livremente entre os territórios simbólicos de diferentes identidades. “Cruzar fronteiras” significa não respeitar os sinais que demarcam - “artificialmente” - os limites entre os territórios das diferentes identidades (SILVA, 2012, p. 68).

Já Woodward (2012), menciona outra faceta dos deslocamentos, ao lembrar que “a migração produz identidades plurais, mas também identidades contestadas, em um processo que é caracterizado por grandes desigualdades” (WOODWARD, 2012, p. 22). Dessa forma, a *globalização*, pela descontinuidade e pela queda das fronteiras, gera uma pluralidade de culturas nacionais e conseqüentemente de identidades nacionais, mas também produz identidades contestadas, do confronto com a alteridade, com a diferença e com a diversidade.

Assim, o estudo do fenômeno social pede uma metáfora que entenda a mobilidade que redesenha a sociedade com fronteiras fluidas. Desta nova configuração, emerge o confronto entre o global e o local: enquanto o local é plural e diverso, o global é cada vez mais homogêneo. As sociedades pós-modernas estão definidas pela articulação das diferenças e da pluralidade de posições sociais possíveis, onde emergem configurações culturais híbridas (CANDAU, 2005; HALL 1997; SILVA, 2012).

O hibridismo, por exemplo, tem sido analisado, sobretudo, em relação com o processo de produção das identidades nacionais, raciais e étnicas. Na perspectiva da temia cultural contemporânea, o hibridismo, a mistura, a conjunção, o intercuro entre diferentes nacionalidades, entre diferentes etnias, entre diferentes raças - coloca em xeque aqueles processos que tendem a conceber as identidades como fundamentalmente separadas, divididas, segregadas. O processo de hibridização confunde a suposta pureza e insolubilidade dos grupos que se reúnem sob as diferentes identidades nacionais, raciais ou étnicas. A identidade que se forma por meio do hibridismo não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde traços delas. Não se pode esquecer, entretanto, que a hibridização se dá entre identidades situadas simetricamente em relação ao poder. Os processos de hibridização analisados pela teoria cultural contemporânea nascem de relações conflituosas entre diferentes grupos nacionais, raciais ou étnicos. Eles estão ligados a histórias de ocupação, colonização e destruição. Trata-se, na maioria dos casos, de uma hibridização forçada (SILVA, 2012 p. 68).

Nesta perspectiva, da articulação entre o global e o local emergem novas identidades híbridas como consequência de um novo interesse pelo local expresso numa apreciação pela “alteridade”, pela diferença. O híbrido é específico e, portanto, uma força contra a homogeneização, como afirma Hall (1997),

Algumas pessoas argumentam que o "hibridismo" e o sincretismo — a fusão entre diferentes tradições culturais — são uma poderosa fonte criativa, produzindo novas formas de cultura, mais apropriadas à modernidade tardia que às velhas e contestadas identidades do passado (HALL, 1997, p. 91).

Nesta linha de pensamento, Prout (2004), ao situar as mudanças na perspectiva dos novos sociais estudos da infância, fala do engajamento das crianças em processos de identificação étnica, que salientam a condição generalizada da fragmentação da identidade na contemporaneidade. Assim, o autor concorre que a identidade é formada por aproximações com construções conceituais como etnicidade, assim como com concepções de gênero, orientação sexual, entre outras, encontradas nos contextos onde as crianças estão inseridas, resultando assim em identidades complexas e múltiplas.

A migração tem uma relação direta com a percepção da diversificação da infância: das experiências em locais de extrema pobreza e negação de condições de sobrevivência, às relações em nações hospedes, surgem as novas representações da criança: vítimas e vitoriosas – diversa!, como bem nos coloca Prout (2004).

As mudanças nas infâncias num mundo globalizado que desestabilizaram as instituições ancoras da vida social moderna borraram as bem definidas distinções entre adultos e crianças, reivindicando novas abordagens nos estudos sobre as crianças que permitam incorporar a complexidade das sociedades pós-modernas, continua o autor.

Ainda segundo Prout (2010), a perspectiva da complexidade distancia da concepção de sociedade como uma estrutura delimitada substituindo por uma compreensão de sociedades pluralistas, múltiplas, interconectadas, compreendidas através de seus fluxos de “atores híbridos, pessoas e coisas, que se movimentam em e entre diferentes locais” (PROUT, 2010, p. 744).

Desta forma, entende-se como Sarmiento (2004) que:

[...] o que a contemporaneidade tem aportado é a pluralização dos modos de ser criança, a heterogeneização da infância enquanto categoria social geracional e o investimento das crianças com novos papéis e estatutos sociais (SARMENTO, 2004, p. 1).

Assim toma-se como referencial os novos estudos sociais da infância assentados na superação de um conhecimento inadequado à explicação da criança e infância contemporânea, pois:

Esse conhecimento assenta numa tripla falácia: a visão de uma criança universal, que percorre as mesmas etapas de desenvolvimento e que cresce e se assume como sujeito independentemente do contexto social e cultural em que nasce; a referência ao contexto cultural europeu e norte-americano como espaço balizador dessa pretensa universalidade da criança; a postulação da ideia de que a infância não tem identidade autônoma, mas é a idade “natural” das crianças enquanto seres em transição para a idade adulta, sendo, deste modo, as crianças consideradas como seres em transição (“becoming”) e não seres sociais autônomas e completos (“being”) (Sarmiento 2015, p. 32).

Este autor nos traz que para entender a criança e a infância é necessário romper com visões fragmentadas e dicotômicas tais como: cultura versus natureza; espírito versus corpo; condição estrutural versus ação das crianças; ambiente versus genética; coletivo versus indivíduo. No mesmo espírito das sociedades de fronteiras fluidas, Sarmiento (2015) propõe que se estabeleça um diálogo interdisciplinar que se ocupe do estudo da criança. Mas não basta superar as dicotomias para que se enxergue a criança na sua complexidade, é preciso abandonar a visão adultocêntrica, ouvindo o que as crianças têm a contribuir:

A promoção do estudo das crianças a partir das suas próprias práticas, culturas e ações, resgata-as do olhar pousado nos eixos, frequentemente maiusculizados, onde elas são colocadas como referentes secundários, a partir do papel que lhes é outorgado pelos atores adultos encarregues de, junto delas, promover a Educação, ou o Desenvolvimento, ou a Inserção Social, etc (SARMENTO, 2015, p. 36).

Tendo em mente que as concepções de crianças, infâncias e culturas não se dissociam das práticas cotidianas, mas estão imbricadas nas ações diárias interferindo na realidade material, como defende Alanen (2010),

As noções de “criança”, “crianças” e “infância” e suas muitas derivações foram vistas como interpretações culturais formadas historicamente. Essas noções são significativas para a realidade cotidiana das crianças quando incorporadas aos modelos sociais de ação, às práticas culturais e às políticas sociais, e elas oferecem scripts culturais e justificativas para que as pessoas ajam em relação às crianças e à infância (ALANEN, 2010, p. 768).

Neste estudo busca-se investigar a sociedade com o olhar das crianças acreditando na agencia social das mesmas, na capacidade de se constituir nas culturas onde se conectam.

### 1.5 SOCIALIZAÇÃO, *REPRODUÇÃO INTERPRETATIVA E MIMESE*

Na sua interação, mediada, com “o outro”, a criança participa no seu próprio processo de desenvolvimento, construindo sua identidade e a cultura onde está imersa. Ao interpretar a cultura que a envolve interagindo com sujeitos e elementos presentes na sociedade onde se insere, esta criança protagoniza um processo criativo na construção de saberes e conhecimentos. Nessa perspectiva, o processo de socialização não é só uma questão de adaptação e reprodução, pois em suas relações com os pares e com os adultos, as crianças negociam, compartilham e criam culturas (SARMENTO, 2002, 2008; CORSARO, 2011).

É necessário superar a concepção de socialização, caracterizada por processos adultocêntricos sobre as crianças, “codificado na Sociologia como a ideia de socialização - devir social: As crianças pertencem à natureza até fazerem parte do social” (PROUT, 2010, p. 736).

Nos novos estudos sociais da infância, a socialização passa a ser estudada como um constante processo de transformações individuais da criança assim como de sua agência na sociedade. Pois, como defende Marchi (2009),

Aqui, o processo de socialização passa a ser entendido como um processo contínuo, múltiplo em sua direção e fins, tanto os mais imediatamente visados e, portanto, visíveis, quanto os menos perceptíveis, porque comumente não reconhecidos pela visão tradicional de socialização. Essa visão, além da forma, também limita os agentes do processo de socialização e os territórios em que este tem lugar (MARCHI, 2009, p. 239).

Segundo Marchi (2009), as concepções de criança como ator social possibilita uma quebra com paradigmas clássicos onde a criança é tratada como objeto passivo na socialização, notando:

A passagem da criança de um objeto ou produto da ação adulta para a condição de um também ator de sua própria socialização é a grande mudança que se estabelece: o esforço é o de revelar que, nos “papéis” de “filho” e

“aluno”, a criança não é mero receptáculo de socialização numa ordem social adulta (MARCHI, 2009, p. 235).

Numa concepção dialética a Sociologia da Infância explana a socialização infantil, como discute Belloni (2009), “do ponto de vista da criança como um processo de apropriação e de construção do mundo, por meio da participação ativa do indivíduo jovem que intervém, age e interage com todos os elementos de seu universo” (BELLONI, 2009, p. 82).

A criança, como estabelecido anteriormente, constrói suas relações, produz significados, criando cultura, através de processos mediados por sistemas simbólicos, modificando o meio em que está inserida ao mesmo tempo que se desenvolve, de acordo com os novos estudos sociais da infância.

Corsaro (2011) nota que é fundamental ter em conta que “as crianças não vivem individualmente o ingresso no mundo adulto” (CORSARO, 2011, p. 151), sendo, portanto, necessário estudar os processos de socialização infantil como expressão de processos coletivos e partilhados pela criança. Para este autor “as crianças participam coletivamente na sociedade” (CORSARO, 2011, p. 31), então propõe o estudo das experiências coletivas das crianças enfatizando os aspectos criativos das ações infantis. Esse autor rompe com o enfoque individualista de estudos centrados na internalização individual das estruturas socioculturais pela criança. Ainda que o desenvolvimento seja individual para cada sujeito, este é um processo que se dá conjuntamente no coletivo do compartilhamento do contexto cultural pela interação com o outro:

[...] as experiências infantis nas culturas de pares não são abandonadas com a maturidade ou o desenvolvimento individual; em vez disso, elas permanecem parte de suas histórias vivas como membros ativos de uma determinada cultura. Assim, o desenvolvimento individual é incorporado na produção coletiva de uma série de culturas de pares que, por sua vez, contribuem para a reprodução e alteração na sociedade ou na cultura mais ampla dos adultos (CORSARO, 2011, p. 39).

Para diferenciar sua concepção daquela dos estudos clássicos da sociologia, Corsaro (2011) sugere a noção de *reprodução interpretativa* como um processo dinâmico e contínuo de negociação e interpretação onde a criança se apropria do mundo adulto transformando a cultura onde participa.

Ao entendermos a criança no presente, percebemos como suas interações não constituem um exercício em preparação para suas construções futuras, enquanto adulto, mas a sua própria construção da realidade captando sua influência nos meios onde transita, como apresenta Marchi (2009):

[...] as crianças têm consciência dos seus sentimentos, ideias, desejos e expectativas e que são capazes de expressá-los (haver, porém, alguém que as escute e leve em conta, já é outra discussão). Além disso, existem realidades sociais que somente a partir do ponto de vista das crianças e dos seus universos específicos podem ser descobertas, apreendidas e analisadas (MARCHI, 2009, p. 239).

Dessa forma, nos alinhamos com concepções de socialização como uma ressignificação das crianças das experiências vivenciadas em seu meio social e cultural. As crianças selecionam e se apropriam das culturas do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações, criando e participando de suas culturas de pares, as crianças compartilham, negociam e criam culturas com adultos contribuindo ativamente para a produção e mudanças culturais (SARMENTO, 2005; MARCHI, 2009; GRIGOROWITSCHS, 2010; CORSARO, 2011).

Grigorowitschs (2010) propõe o conceito de *mimese* para explicar a ação reconstrutora da criança da sociedade e de sua agência na construção de sua identidade. Para ela, a criança “ao se socializar, incorpora mimeticamente elementos do mundo social, assim como o mundo social incorpora, por sua vez, elementos do ser individual” (GRIGOROWITSCHS, 2010, p. 245). Essa autora argumenta ainda que a *mimese*, componente constitutivo das relações culturais, permite que a criança estabeleça um diálogo com as subjetividades do meio social onde está imersa.

Assim, na socialização infantil, a *mimese* é mediadora de processos de apoderamento daquilo que é expressão do adulto no cotidiano. Estabelecendo um distanciamento de concepções de internalização, ela explica a modificação causada pela criança no seu meio:

Essa intermediação envolve transformação, o que significa que a *mimese* opera não apenas no registro da reprodução dos elementos da vida cotidiana, mas na sua transformação, recriação, recontextualização. (GRIGOROWITSCHS, 2010, p. 233).

Pode-se então entender que mediada pela *mimese* a socialização infantil permite a transformação da cultura pelas crianças que ressignificam os elementos da sociedade adulta, gerando sentidos próprios que são incorporados na cultura do seu meio.

Segundo Pires (2010), justamente o estudo das crianças e sua relação com o seu meio possibilita a compreensão da complexa ligação entre natureza, sociedade, cultura e indivíduo. Nesse sentido, é relevante compreender o olhar da criança para a cultura, própria, que ela constrói como sujeito que atribui significados e sentidos. É nesta perspectiva que se delineia o presente estudo ao buscar dialogar com as crianças em suas experiências ouvindo a sua voz sobre a cultura que ela participa, compreendendo-a enquanto sujeito ativo na construção de sua história e de seu desenvolvimento, construtora de seus saberes.



## **2 IDENTIDADE, INFÂNCIA E CULTURA JUDAICA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA**

Em coerência com os princípios apresentados na fundamentação teórica é importante contextualizar as reflexões desta investigação no panorama dos debates acerca das temáticas que aqui tratamos.

Torna-se necessário fazer um recorte da produção acadêmica, para compreensão do cenário das discussões pertinentes, no intuito de se construir um diálogo com trabalhos que tragam as crianças em suas experiências.

Busca-se identificar as áreas de conhecimento onde se inserem os trabalhos relevantes, quais as correntes de pensamento a que se associam, qual a concepção de sujeito que empregam, quais os processos metodológicos envolvidos e quais as principais conclusões dos estudos realizados.

No mundo contemporâneo, globalizado, marcado pelo transitório e plural, as diversidades culturais que permeiam os espaços educacionais suscitam uma preocupação com a dimensão da pluralidade cultural dos sujeitos. Cresce então o interesse em investigações voltadas para construção de conhecimento sobre processos constitutivos das múltiplas identidades culturais. Equitativamente se fortalece a relevância de estudos sobre a infância que permitam compreender as crianças, suas interações, suas culturas, seu desenvolvimento, entre outros importantes temas.

Assinala-se a centralidade das discussões sobre infância e contemporaneidade nas áreas da Psicologia e Educação e o debate sobre cultura nos estudos da Antropologia e Sociologia. Observa-se que esses estudos assumem uma abordagem interdisciplinar, uma vez que essas temáticas, infância e cultura, envolvem a compreensão de fenômenos complexos.

As mudanças na sociedade guiam debates que incentivam trabalhos que rompem com visões essencialistas. Dessa forma, encontram-se estudos que abordam as temáticas da infância e cultura com o foco no desenvolvimento infantil e na construção da identidade, segundo concepções dos estudos culturais. Representativo destes estudos, o trabalho de Cechin e Silva (2012), inserido nos referenciais da Psicologia do Desenvolvimento, discute a pedagogia cultural onde se insere a boneca Barbie e o modo como esta influencia a construção das identidades infantis. Tomando como base a visão pós-estruturalista, as autoras problematizam a produção de imagens

estereotipadas femininas voltadas para o público infantil. São analisadas as questões da identidade, especialmente, em relação à identidade de gênero na perspectiva da formação das subjetividades infantis.

Nas discussões recentes, nota-se uma hegemonia na utilização da perspectiva dos novos estudos sociais da infância que compreendem a criança como ator social, sujeito ativo no processo de construção cultural, como em Müller e Agra Hassen (2009) e Corsi (2011). Esse debate também se coloca nos estudos que focalizam os processos de socialização. Por essa razão, encontra-se também, o uso do plural, *as infâncias*, apontando para a negação de categorias essencialistas determinadas por aspectos biológicos. São estudos que defendem a ideia de que as diversas *infâncias* são constituídas histórica, cultural e socialmente.

Orientando-se o olhar para publicações científicas a respeito da temática identidade, cultura e infância, na perspectiva étnica judaica, é perceptível a escassez de trabalhos específicos encontrados. Inicialmente, constatou-se que a maioria dos trabalhos publicados nos acervos pesquisados são dissertações de mestrado e teses de doutorado, seguindo-se de ensaios e dentre esses, os trabalhos empíricos são minoria.

A cultura judaica vem sendo explorada em estudos na área de Letras ou em investigações dedicadas a estudos religiosos ou mesmo em trabalhos nas artes visuais, evidenciando o interesse pela expressão da cultura judaica nas artes em geral (TOLPOLAR, 2003; CARTUS, 2006; OLIVEIRA, L. 2001, 2006; SZUCHMAN, 2006; GOUSSINSKY, 2015).

Já a identidade judaica é temática estudada em trabalhos numa abrangência que inclui desde a literatura judaica ou língua hebraica até estudos da Geografia Social, passando pela História, Sociologia, Antropologia e distintamente a Psicologia. Embora não se possa falar de uma expressiva quantidade de trabalhos, observa-se que o interesse pela temática transpassa os limites das áreas específicas de conhecimento sendo objeto de análise em trabalhos com enfoques diversos. Em comum a esses trabalhos e de relevância para nosso estudo, encontra-se o enfoque do elemento migratório presente nas análises encontradas, assim como o destaque dado à mediação cultural. Outro aspecto comum a alguns desses estudos e também

importante para nossa investigação é a abordagem étnica destes trabalhos (LINS, 2010; MÜHLEN, 2012; SANTOS, M., 2015).

Os trabalhos que mais se aproximaram dos temas de nosso estudo, particularmente a identidade judaica, encontram-se nas áreas da Antropologia e Psicologia. O trabalho de Cytrynowicz (2005) nos revela, por meio de registros históricos, a organização social dos imigrantes judeus deixando como colaboração a indicação de uma coleção completa desses registros para trabalhos posteriores.

A Psicologia é a área de estudo onde se concentra a maior parte dos trabalhos que tratam da temática identidade judaica e que exibem alguma aproximação com temas de nossa investigação. Barlach e Pezo (2009), ainda que dentro dos estudos religiosos, discutem a identidade judaica pelo viés da Psicologia Social. Nesse trabalho, as autoras utilizam da vida de Sigmund Freud para refletir se é possível ser judeu ateu e quais os sentidos deste posicionamento, trazendo a ideia dos processos sociais que ressaltam a relação de pertença a um grupo étnico para a discussão da formação da identidade.

Por sua vez, Epelboim (2004) reflete que a formação da identidade do sujeito ocorre através do contato com outros indivíduos num processo social articulado, envolvendo elementos étnicos que “[...] revelam a condição do indivíduo de perceber que pertence a um grupo que se diferencia dos demais pela história, por crenças religiosas, valores, tradições, entre outras características” (EPELBOIM, 2004, p. 96). Partindo de considerações teóricas, com o olhar da Psicologia Social, a autora analisou questionários com base na análise de conteúdo. Participaram da pesquisa 20 homens e mulheres respectivamente. Resultados indicaram uma predominância de fatores socioculturais e educacionais quanto aos processos de formação, manutenção e modificação da identidade judaica. Este estudo é um recorte da dissertação de mestrado da autora com outros trabalhos sobre o tema identidade judaica, compondo um referencial teórico sobre a temática étnica judaica. Examinando outros trabalhos desta autora identifica-se uma discussão sobre fatores étnicos judaicos buscando compreender a perspectiva sociocultural centrada no elemento religioso. A formação da identidade judaica é foco de investigações com adultos como sujeitos.

Ainda na temática da identidade judaica, Umbelino (2003) investiga dentro da pesquisa antropológica, a referência identitária do ritual do *Shabat*, num estudo com adultos da comunidade judaica recifense, este trabalho que tem como loco de pesquisa a mesma comunidade onde se realiza a investigação corrente, busca apontar a importância deste ritual no contexto cultural judaico. A autora utilizou-se da análise de documentos, observação participante e entrevistas para tecer suas conclusões. Resultando deste estudo considerações sobre a dimensão deste ritual para a preservação do judaísmo além de registros relevantes sobre a importância auferida à mesma pela a comunidade judaica local.

Muniz (2008) busca entender processos de identificação partindo de um referencial teórico, similar ao que se encontra no nosso estudo, assentando-se em concepções de identidades e sujeito descentrado. Na busca de analisar os processos de construção das identidades, o autor volta-se para a mediação dos sistemas de representação cultural. Contextualizado na mesma comunidade judaica recifense, o autor estuda como sujeitos adultos da comunidade judaica local que se identificam com os problemas referentes ao Estado de Israel. O estudo procura estabelecer pontos de aproximação e distanciamento dos sujeitos com relação a posições propostas em entrevistas. O autor afirma ter verificado uma identificação com os problemas elencados nos objetivos do estudo. Os resultados foram obtidos a partir da Análise de Conteúdo de entrevistas com membros da comunidade judaica recifense.

Dessa forma, ainda que os sujeitos da pesquisa, sendo adultos, se distanciem dos participantes do presente estudo, observa-se não apenas o ambiente físico, mas o uso de um referencial teórico que se aproxima, caracterizando a relevância para esta pesquisa. Notadamente, ao propor uma análise dos processos de identificação sob a ótica de estudos sociais ancorada na concepção da produção cultural da identidade.

Ainda que estes trabalhos sejam relevantes, enfatiza-se que os mesmos não se aproximam da metodologia do nosso estudo nem tem como sujeitos de investigação as crianças e suas infâncias.

Num dos raros trabalhos encontrados na área da educação, na literatura acadêmica brasileira, discutindo a temática da cultura e identidade judaica, Oliveira, Y. (2008), estuda a única escola judaica do nordeste brasileiro, sendo esta escola também

o contexto das investigações do nosso estudo. Entretanto, o trabalho de Oliveira, Y. (2008), que tem como objetivo uma análise da instituição escolar e como esta instituição atua na internalização de uma identidade adicional, não tem como objeto as crianças e as infâncias, distanciando-se do nosso estudo tanto no foco, como no objetivo, mas principalmente no que diz respeito ao sujeito e metodologia da pesquisa.

Entre os trabalhos selecionados, Szuchman (2011) discute fatores pertinentes no processo de identificação em contextos educacionais heterogêneos onde identidade e identificação se processam em práticas sociais. A autora examina processos de subjetivação relativos à delimitação do “*outro*” em práticas educativas mediadas pela linguagem em ambientes bilíngues, utilizando questionários aplicados com adultos (ex-alunos, professores e diretores de escolas judaicas). Ao investigar a relação identidade/linguagem, a pesquisadora, observa que:

Assim como o sujeito está na língua, também o social, o cultural e o histórico estão nela, atravessados por um imaginário que constrói a sua relação com ela. O imaginário tem um papel fundamental nos processos de identificação do sujeito e, portanto, no modo singular do sujeito se relacionar com a língua. O imaginário é esse complexo de dizeres que antecede a identificação do sujeito e que se materializarão pela intervenção do simbólico (SZUCHMAN, 2011, p. 145).

Na sua análise da relação entre o hebraico e identidade judaica nas escolas judaicas comunitárias paulistas, Szuchman (2011) defende que a língua/linguagem, sendo um fator determinante na alteridade do sujeito, é elemento importante na construção da identidade judaica.

Sendo o hebraico um dos elementos culturais presentes no ambiente da escola judaica e procurando articular estes resultados com observações à criança competente e protagonista que reinterpreta e cria a cultura na qual está imersa, entende-se como Blaj (2008) que:

[...] 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 (BLAJ, 2008, p. 163).

O estudo de Blaj (2008) se aproxima de nosso campo investigativo. Partindo da análise dos Referenciais Curriculares do Brasil e de Israel, Blaj (2008) emprega as

concepções de desenvolvimento humano e infância encontrados em estudos de Vigotski (1996) e Piaget (1982), para perceber o lugar da educação na heterogeneidade da cultura judaica e observar as práticas educativas singulares encontradas na escola da comunidade judaica. Como metodologia, foi escolhido um método misto com obtenção de informações numéricas e textuais a partir de comentários das crianças. As informações foram obtidas em encontros com crianças de um ano e quatro meses a cinco anos, videografias e com a aplicação de um questionário com as crianças. Esses registros foram analisados com base em um sistema de categorias construídas pela pesquisadora.

Enfatiza-se aqui um estudo com a intenção de ouvir a criança como sujeito da pesquisa. Evidencia-se então este estudo como relevante ainda mais para a nossa pesquisa por ser uma investigação onde a criança é o foco da pesquisa, e busca uma superação das visões adultocêntricas nos processos de registro e análise dos dados. Para a autora, a simbologia judaica oferece uma oportunidade ímpar de enriquecimento de saberes, já que, sendo o desenvolvimento cognitivo e linguístico infantil necessariamente mediado pelo contexto, a construção do conhecimento pela criança se dá de maneira integrada. Então do encontro da criança com elementos culturais variados favorece-se o desenvolvimento do pensamento e a linguagem. Ainda segundo essa autora, a “cultura escolar” disponibiliza o instrumento conciliatório entre a educação infantil judaica na escola e o referencial curricular, permitindo reconhecer a diversidade cultural hibridada da realidade contemporânea abrangente nos espaços escolares.

Já Kreutz (1999), em seu estudo sobre a temática identidade na escola, ainda que não tenha trabalhado especificamente a identidade judaica, ao estudar a formação da identidade étnica, observa que “a escola teve muita dificuldade em articular-se com a diferenciação cultural, geralmente legitimou uma perspectiva étnica em detrimento das demais” (KREUTZ, 1999 p. 79). No seu artigo o autor discorre sobre negligência com a diversidade étnica dos estudantes, permanente na trajetória histórica das escolas modernas. Movido pela necessidade de compreender a posição da escola frente à diversidade cultural, o autor traz na sua análise do referencial teórico, que esta negligência configura-se na afirmação de uma etnia em detrimento das demais.

Nesse sentido, Abramowicz (2006) também considera essa dificuldade, ao retratar o que é ser judeu e transpõe as diferenças culturais no contexto social e escolar. Assim, ela expõe:

[...] as questões das diferenças passam à margem das questões escolares. Há uma intransigência em relação aos diferentes de qualquer natureza (étnica, física, racial etc.), há uma negligência absoluta no trato dessas questões. No entanto, evidentemente, não é um problema apenas escolar, é uma intransigência que está na vida, e este é o problema (ABRAMOWICZ, 2006, p. 35).

Ainda que a presente investigação não discuta o aspecto religioso, não é possível ignorar a influência da religiosidade na cultura judaica, foco deste trabalho. Assim, se indaga sobre a produção acadêmica da área: o que se diz a respeito das crianças, das infâncias e da religião? Pouquíssimos foram os artigos encontrados especificamente sobre a temática “criança e religião”, sem especificar a matiz religiosa. A publicação de estudos sobre infância e a dimensão da religião na cultura é muito pequena e, ainda mais, quando se trata da cultura e religião judaica.

Do resultado desta análise da literatura da área, conclui-se que a quantidade reduzida da produção acadêmica sobre a temática identidade étnica em ambiente escolar infantil, outorga à nossa proposta investigativa uma relevância adicional por buscar investigar pelo olhar da criança, a mediação cultural dos processos identitários.

De grande relevância para a presente investigação está o exame das metodologias utilizadas nos estudos sobre infâncias e culturas. Na maioria dos estudos encontrados, as metodologias não privilegiam a escuta das crianças, nem incluem as visões das crianças como parte das reflexões. Já se tratando de estudos mais atuais com crianças, a observação participante tem sido uma escolha mais frequente. Nos estudos mais relevantes para as ponderações na direção desta investigação indica-se a etnografia como método privilegiado da pesquisa com crianças. Para o registro das informações tem se tornado cada vez mais comum a utilização da videografia que possibilita trabalhar com a maneira peculiar de agir infantil como em Neves et al. (2017), Rossetti, Smarssaro e Pessotti, (2009) e Corsi (2011), dentre outros.

Investigações com crianças coautoras confrontam-se com provocações metodológicas e éticas que resultam em discussões recentes, abordando as

especificidades do trabalho com as crianças. Oriundos dessas reflexões são os trabalhos que discutem a construção das identidades e as subjetividades infantis através do movimento e corporeidade como em Ramos, Fontes e Bispo (2012) e Medina (2017).

Encontram-se também pesquisadores que utilizam de técnicas de registros de informação que privilegiam outras linguagens além do discurso oral. Uma outra forma de expressão imagética que se relaciona habitualmente com o universo infantil, o desenho das crianças, também é ferramenta metodológica utilizada como encontrado em Gobbi (2012).

Interessante observar que alguns autores optaram pela utilização de uma combinação de técnicas e ferramentas distintas indicando mais uma vez a complexidade inerente as pesquisas com as crianças. Num estudo de grande relevância Pires (2007) apresenta considerações sobre a utilização de um espectro de técnicas com crianças co-pesquisadoras de 3 a 13 anos. A autora conta como decidiu “extrapolar o cânone antropológico da observação participante”, pois:

quanto mais variadas as técnicas aplicadas, melhor a compreensão da realidade a ser estudada. Até mesmo para se chegar à conclusão de quais técnicas são mais adequadas a um objeto específico na área da infância (PIRES, 2007, p. 254).

Assim foram utilizados além da observação participante os desenhos das crianças, fotografias tiradas pelas crianças, gravação de programa de rádio também pelas crianças, a escrita de um diário por meninas, além de filmagem. Desta forma a autora entende que diferentes técnicas podem ser usadas em conjunto simultaneamente potencializando os benefícios e complementando as limitações de cada uma. E conclui:

Embora em meu caso a observação participante e os desenhos/redações tenham sido mais utilizados, as outras técnicas em conjunto foram essenciais para a delimitação da realidade social infantil em Catingueira (PIRES, 2007, p. 254).

É possível perceber que a produção acadêmica com crianças pequenas coautoras ainda é reduzida. As opções metodológicas parecem estar em aberto



enquanto que o campo de pesquisa com crianças coautoras é um campo recente e em desenvolvimento. As especificidades do trabalho com crianças e em especial os requerimentos éticos de estudos com crianças, demandam cuidados que ainda suscitam debates atuais. As ferramentas ainda estão em construção. Por esta razão que um trabalho com crianças pequenas com a escuta de suas vozes requer solidas considerações nas escolhas metodológicas.

Os caminhos percorridos por trabalhos encontrados oferecem suporte para as ponderações e escolhas feitas no presente estudo. As reflexões resultantes dos trabalhos selecionados contribuem para conectar esta investigação na rede de conhecimentos que se tece no cenário acadêmico.

Com o arcabouço da fundamentação teórica contextualizado nos debates correntes voltamos nosso olhar, na continuação, para as escolhas específicas para o desenvolvimento deste trabalho.

### 3 FESTIVIDADES JUDAICAS OBSERVADAS – SHABAT E PESSACH

Este capítulo tem por objetivo uma apresentação das festividades e celebrações do *Shabat* e *Pessach*, escolhidas como contextos de análise dessa investigação. A seleção considerou a importância dessas festividades na cultura judaica, sua expressão no contexto educacional judaico em geral e no cotidiano escolar onde se realizou este estudo.

#### O *Shabat*

*Shabat* é o ritual que marca o sétimo dia da criação do universo, segundo o antigo testamento. A palavra hebraica, que é comumente traduzida como descanso, está ligada etimologicamente ao verbo “cessar” remetendo ao sentido de “parar o trabalho”. O *Shabat* é celebrado semanalmente, do anoitecer da sexta-feira até o anoitecer do sábado. O judeu observante deve dedicar todo esse dia ao estudo do livro sagrado, abstendo-se de executar qualquer trabalho. É um dia de descanso e oração. Dessa forma, pode-se celebrar o *Shabat* em qualquer lugar e individualmente. Também é costume ir a Sinagoga para orações e estudo coletivo. Na noite da sexta-feira, costuma-se ter um jantar mais festivo, especial, onde no seu início se abençoa dois pães que são assados costumeiramente de forma trançada e também um cálice de vinho, pelo “homem da casa”.<sup>1</sup>

As velas, o pão e o vinho são artefatos do ritual do *Shabat*, além disso, o ritual inclui: acendimento das velas, rezas e cânticos. A cor branca é associada ao *Shabat* como símbolo de pureza. O *Shabat* é geralmente celebrado no âmbito familiar embora tenha um aspecto associado à vida comunitária. O *Shabat* está associado ao descanso podendo aqui estar a primeira referência cultural à liberdade, ou seja, o homem, que não é escravo, tem um *direito divino* ao descanso à semelhança de Deus que descansou no sétimo dia da criação. Também aqui a referência à espiritualidade: o dia do descanso é o dia da divindade e da reflexão. O homem é livre para dedicar-se à sua

---

<sup>1</sup>Informações obtidas da Associação Israelita de Beneficência Beit Chabad do Brasil.

elevação espiritual, no *Shabat* o judeu deve rezar e... estudar e... refletir. No entanto, associa-se também o *Shabat* com algo bem mundano: a alimentação.

Dentre os ritos do *Shabat*, está o acendimento das velas, geralmente pelas mulheres, no “recebimento do *Shabat*” (*Kabalat Shabat*) que marca seu início ao visualizar-se a primeira estrela no anoitecer da sexta-feira. Após o acendimento das velas, a celebração do *Shabat* acontece ao redor da mesa, onde o *homem da casa* – o *pai* – abençoa o pão e o vinho, símbolos do fruto do trabalho do homem. Dentro do ritual ortodoxo, é costume também se abençoar os filhos e homenagear a esposa. Em seguida, é costume de ter-se um jantar diferente e festivo, especial. Após o jantar entoam-se cânticos de agradecimentos pela alimentação, trabalho e descanso. Durante as preces e cânticos entoados durante o *Kabalat Shabat*, encontram-se pequenas referências ao período da saída do Egito e a libertação do povo da escravidão. Estas referências, frequentemente ignoradas pela maioria dos judeus não ortodoxos, servem de conexão entre as duas festividades selecionadas.

Já nas escolas judaicas é comum fazer-se uma simulação do “recebimento do *Shabat*”. À vista disto, não é coincidência que a semana educacional “escolar” judaica termina com a reunião de toda a comunidade escolar para celebrar a chegada do *Shabat*. O “*Kabalat Shabat*” (recebimento do *Shabat*) torna-se, pois, um evento distintivo da experiência educacional na escola judaica. A chegada do *Shabat* marca ciclicamente a vida pedagógica: o término de uma semana e o início de um descanso antes da próxima semana.

## ***Pessach***

As festividades judaicas por vezes têm mais de um nome, descrevendo os múltiplos significados que marcam interpretações dos estudiosos do antigo testamento que reescreveram, ao longo dos anos, os referenciais teórico-religiosos do judaísmo. Assim, *Pessach*, a páscoa judaica, tem ao menos quatro nomes: <sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Utiliza-se como referência para a apresentação da festividade de *Pessach* neste estudo, o livro Chaguim la Ktanim Currículo de Cultura Judaica para a Idade Infantil Festividades e comemorações judaicas. Uma publicação da Agencia Judaica do Brasil que compila informações pertinentes sobre a festividade no âmbito pedagógico brasileiro que é utilizado como referência no loco de observação desta pesquisa.

- *Chag HaPessach* (festa de *Pessach*) é o nome mais usado, podendo ser considerado o mais importante, significando saltar, passar por cima, pular, referindo-se ao episódio bíblico das 10 pragas, sendo a última delas a morte dos primogênitos. Segundo descrito no antigo testamento, o anjo da morte de D'us teria evitado entrar nas casas dos judeus ("pulando" estas casas durante a visita a todas as casas), salvando assim os seus filhos.

- *Chag Hamatzot* (a festa das *matzot*, nome dos pães ázimos). Este nome faz referência a um dos rituais e símbolo mais importante da celebração: a *matzá*, no plural - *matzot*, que segundo a descrição da festividade no Pentateuco teria sido o alimento dos judeus, ao saírem do Egito.

- *Chag Hacherut* (a festa da liberdade), outra referência à transição, passagem, neste caso de escravos do faraó à condição de indivíduos livres quando da saída do Egito.

- *Chag Haaviv* (a festa da primavera), as festividades judaicas mais importantes guardam um referencial agrícola, marcado pela cronologia cíclica das estações baseadas no calendário lunar. Dessa maneira, *Pessach* comemorado no início do ano (gregoriano), acontece na primavera semítica do oriente médio, marco geográfico da religião judaica.

*Pessach* celebra-se por 8 dias (em Israel, apenas por 7 dias) marcados por um jantar ritualístico especial que é o cerne da festividade. Nesse jantar, reconta-se toda a história da saída do Egito pelos judeus, bem como se elenca toda a simbologia da festividade, com respectivo significado e estabelecem-se os preceitos a serem seguidos durante toda a festividade. A celebração da festividade, durante os oito dias, centra-se principalmente nas restrições alimentares, quando não se pode comer alimentos fermentados e outros ritos relativos a esta proibição. Da raiz desta restrição derivam-se também rituais relativos à preparação e às maneiras de consumo dos alimentos. Os observantes devem executar uma limpeza completa dos seus entornos removendo e livrando-se de todo vestígio de fermento e tudo que teve contato com a fermentação. Então se procede ao jantar, chamado de *Seder* (que significa ordem), onde, de acordo com uma ordem fixa e predeterminada, vastamente sustentada por objetos simbólicos, conta-se a história da escravidão no Egito e da libertação liderada por Moisés. Dessa

forma, neste ritual, cumpre-se o preceito religioso “*vehigadeta levincha*” – “e contarás ao seu filho”. A partir deste jantar, por 8 dias, segue-se o preceito da alimentação sem fermento, completando a prescrição ritual religiosa.

A contação da história dos judeus no Egito, sua libertação da escravidão marcando o nascimento como nação é reelaborada enfaticamente pela *mediação simbólica* através de signos e artefatos tais como os seguintes<sup>3</sup>:

– *Keará de Pessach* – Prato que serve para acomodar os alimentos simbólicos, manipulados durante o jantar, geralmente artisticamente decorado. Na *Keará* colocam-se os seguintes alimentos simbólicos:

- *Betsá* – Ovo: O ovo cozido tem mais de uma simbologia. Simboliza o sacrifício que era oferecido no Templo em Jerusalém. É escolhido um ovo e não outra parte do animal, pois o ovo é também um alimento servido após os funerais, assim referindo-se ao luto. No caso de *Pessach*, remete a idéia de luto sobre a destruição do Templo e a incapacidade de oferecer qualquer tipo de sacrifícios em homenagem ao feriado de *Pessach*. Em algumas famílias, tem-se o costume de comê-lo mergulhado em água salgada. Na simbologia judaica, o ovo também simboliza o ciclo da vida.

- *Zrôa* – Osso. Um pedaço de carne assada ou osso de animal representa o cordeiro que foi o sacrifício pascoal especial, na véspera do êxodo do Egito e, anualmente, na tarde anterior à Páscoa no Templo Sagrado. É chamado o *zrôa* (antebraço) referindo-se ao versículo que afirma: "Eu o redimirei com um braço estendido (*zrôa*)". Existe uma versão menos ortodoxa que o *zrôa* é um símbolo da força dos escravos hebreus no Egito.

- *Maror e Chazeret* - Ervas Amargas. Dois tipos de ervas amargas são servidas no *Seder de Pessach*. *Maror*, geralmente representado pela alface, simboliza a amargura e a dureza da escravidão dos antepassados hebreus no Egito. A *Chazeret* é outro tipo de erva amarga usada no “sanduíche *korech*” que é uma porção de *matzá* com ervas amargas servido em outro momento do *seder*.

---

<sup>3</sup> BAROCAS, E. B. (elab.) Chagim la Ktanim Currículo de Cultura Judaica para a Idade Infantil Festividades e comemorações judaicas. São Paulo: Agencia Judaica de Intercambio Cultural, 2005.

- *Carpás* – Vegetal. Usa-se um vegetal diferente do que foi utilizado para as ervas amargas em referência à esperança e renovação. O vegetal é então, mergulhada em água salgada, simbolizando as lágrimas dos escravos hebreus no Egito. O vegetal também remete à primavera, porque os judeus celebram a Páscoa na primavera do hemisfério norte.

- *Charosset* - A Mistura. Um misto de frutas e nozes, originando uma mistura doce e marrom simbolizando a argamassa e o tijolo usados pelos escravos hebreus nas construções. Outra simbologia seria que não há doce sem o esforço do trabalho árduo assim como todo amargor tem eventualmente um alívio doce, uma vez que esta mistura é servida em conjunto com as ervas amargas.

– *Hagadá* – Significando narração é o ritual de contar a história da escravidão e liberação para as novas gerações como um reatuar do vínculo do povo com o criador segundo descrito no antigo testamento. Refere-se também ao símbolo: *Hagadá de Pessach*, no caso um documento do roteiro, em forma de livro, com a sequência dos eventos do jantar do Seder.

– *Matzá* – Pão ázimo comido durante toda a festividade. Talvez o símbolo mais importante, este alimento básico da festividade é um pão assado, sem fermentação, posto que, segundo a descrição histórico-religiosa, não houve tempo para os judeus fermentarem seu pão na urgência da fuga. Dessa forma, a *Matzá*, esta “bolacha” não fermentada, sem o sabor do verdadeiro pão, teria sido o primeiro pão de “homens-livres” dos judeus. Segundo o costume ritual para lembrar a origem escrava dos “atuais judeus livres” deve-se comer apenas do pão que teriam comido os escravos na fuga, numa referência ao preço da liberdade.

– *Afikoman* – traduzido livremente como “sobremesa” é um pedaço da *matzá* quebrada durante o início do Seder e reservado para ser comido após a refeição. O *afikoman* representa o sacrifício pascoal e é utilizado num jogo lúdico de negociação com o objetivo de engajar as crianças até o final do Seder. O Seder não pode acabar sem o consumo do *afikoman*, que marca o início dos 8 dias de alimentação sem fermento. Num dos costumes, seguido na comunidade local, o *afikoman* é escondido para as crianças encontrarem, ao final da refeição e então negociado em troca de presentes.

- Quatro copos de vinhos bebidos durante o jantar, em momentos específicos segundo ritual próprio.
- *Eliahu Hanavi* – Figura “mitológica” que segundo lenda viria participar do jantar e beber do seu cálice. Na realidade simbolicamente refere-se ao profeta Eliahu, conselheiro de Moisés, líder espiritual do povo judeu.
- *Cálice de Eliahu* – Cálice deixado à mesa, cheio, durante o jantar para o profeta.
- *Kushiot* – Perguntas que as crianças (ou os mais jovens) devem fazer durante o jantar, questionando a história contada pelos mais velhos.

Figura 1 – *Keará de Pessach*



Fonte: <http://www.wikiwand.com/pt/Kear%C3%A1> (2005).

Estes elementos são apenas alguns dos mais relevantes, a própria realização do “*Seder*” – jantar festivo com a ordem de ações e eventos fixa e rigidamente pré-determinada, contando o período da história judaica no Egito conforme o antigo testamento consiste numa interpretação mediada e multisemiótica.

O enredo da saída do Egito, como se sabe, consiste da negociação entre Moises, com o suporte divino, e o Faraó, para a libertação dos escravos. Como a negociação não é bem-sucedida segue-se o episódio das 10 pragas que culmina com a saída em fuga dos judeus e sua perseguição até o deserto onde vagam por 40 anos (uma geração) até que seja permitida sua entrada na terra prometida. A fuga inclui a travessia do mar, permitindo assim mais uma referência metafórica de

transição/passagem – um dos nomes da festividade. Nesse enredo, encontram-se as referências ao sofrimento, superação, pacto com o criador, força e liberdade que são apresentados pelos símbolos.

Assim, na celebração de *Pessach* salienta-se seu caráter simbólico e interpretativo onde, através da alimentação, executam-se rituais que invocam elementos nacionalistas – o nascimento da nação judaica, agrícolas – relação com um território, valores – liberdade, liberação, além dos religiosos – pacto com o criador.

Importante notar o aspecto coletivo e geracional, explicitado no primeiro preceito, que determina que se celebre o *Pessach* contando aos mais jovens a história dos antepassados. *Pessach* não se celebra individualmente: é necessário o “outro” para celebrar-se o *Pessach*. Mas não apenas qualquer “outro”: os mais jovens, as crianças, a “nova” geração. O “outro” garante seu lugar enquanto parte de um grupo classificado numa categoria geracional. Mais que isso, *Pessach* é um rito de pertencimento onde se estabelece, metaforicamente, um pacto entre o criador e os judeus. Pela natureza deste pacto, cabe às novas gerações (herdeiras do pacto) renovarem sua aquiescência e compromisso. Por esse aspecto, a celebração de *Pessach* torna-se relevante num estudo sobre a construção da identidade como expressão de posicionamentos do sujeito.

Sobressai-se a importância das crianças na celebração, onde elas têm papel específico no ritual, não apenas como recipientes, aquelas que escutam a história, mas como protagonistas, pois cabem as crianças a realização das *kushiot* (questionamento), o entoar dos cânticos e até mesmo participação indispensável em alguns costumes lúdicos presentes no *Seder*, tais como a brincadeira de esconder o *afikoman* e a negociação para sua devolução para finalização do *Seder*. Não é suficiente estar presente e ouvir, mas entende-se por escutar uma participação ativa. Por conta desse viés geracional, torna-se o *Pessach* uma celebração indicada para este estudo.

Nos capítulos a seguir apresentamos como este referencial cultural é trabalhado nesta escola através das experiências das crianças registradas durante a observação.



#### 4 METODOLOGIA: COMO ESCUTAMOS AS CRIANÇAS

Tratamos neste capítulo dos processos investigativos deste trabalho. Inicialmente, serão apresentadas as especificidades da pesquisa com crianças mais jovens dentro do pensamento da Sociologia da Infância. Também apresentamos as considerações éticas do estudo com crianças e, na continuidade, descrevemos a realidade do loco de pesquisa seguida dos procedimentos de registro e análise das informações.

Buscou-se, no âmbito da pesquisa qualitativa, instrumentos metodológicos que permitam uma reflexão partindo das vozes das crianças pequenas – foco desta pesquisa. Assumindo que o conhecimento é constituído também pela forma como é construído, entende-se que a metodologia empregada na investigação se imbrica no próprio estudo resultante, de tal maneira que a consistência teórico-metodológica, mais que uma preocupação com o rigor científico, traduz uma necessidade originada nos anseios desta investigação.

De acordo com Ferreira e Nunes (2014), os estudos das crianças como participantes na investigação demandam ter em conta as concepções de criança e infância em sua complexidade e nos espaços culturalmente plurais onde transitam as crianças. “O propósito é revelar a agência das crianças nos constrangimentos e possibilidades que vivem nas suas vidas, reconhecendo-as como (re)produtoras de sentido e com o direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento nos seus próprios termos” (FERREIRA e NUNES, 2014 p. 107).

Tendo em mente que a escolha dos caminhos propostos para a investigação dá-se a partir da posição do adulto, faz-se urgente um esforço de distanciamento de escolhas metodológicas centradas num adultocentrismo. É preciso romper com *etnocentrismo geracional* nas pesquisas que negligenciam a atenção com as especificidades da percepção da sociedade pelas crianças impossibilitando a compreensão de suas expressões, como argumenta Sarmiento (2015),

As crianças tomam posição sobre o modo de aceder a informação, especialmente quando são elas quem transmite a informação. Ainda que nem todos os papéis do pesquisador possam ou devam ser assumidos pelas crianças (não se imagina as crianças a fazer a revisão da literatura, a proceder

à análise de dados ou a elaborar o relatório de pesquisa) elas contribuem poderosamente para aceder a informação, conduzindo, em diálogo com o pesquisador as suas próprias formas de recolha de informação. Em alguns casos, apenas as investigações participativas com crianças permitem aceder a aspectos da vida das crianças que são ocultos e que, com elas, podem ser comunicados (Sarmiento, 2015, p. 45).

Como esse autor, compreende-se que as crianças têm sua própria maneira de comunicar-se e que a forma escolhida para expressão de suas ideias é constitutiva de suas opiniões e dos significados atribuídos. A criança transita o imaginário e o real com a destreza ausente no adulto. Seu tempo é um tempo próprio que muitas vezes é misto de vários tempos adultos: presente, passado, futuro. Assim, o olhar das crianças é inerentemente complexo e, se enquanto pesquisadores conseguirmos nos libertar da forma redutora que assumimos na nossa escuta, poderemos perceber uma realidade que escapa a visão adulta.

## 4.1 UNIVERSO DE INVESTIGAÇÃO

### 4.1.1 O Entorno – O CIMC

O universo pesquisado é formado por crianças de uma escola judaica em Recife, entre 4 a 5 anos. Os espaços delimitadores são as turmas da Educação Infantil do Colégio Israelita Moisés Chvarts – CIMC.

O CIMC é a única escola judaica formal das regiões Norte e Nordeste do Brasil. Esse ano completa 100 anos de existência e uma história que se mescla a história da educação nesta região brasileira. Constitui-se como uma escola comunitária, sem fins-lucrativos, cuja gestão encontra-se a cargo do órgão representativo da comunidade, não obstante, é regulamentada pelo MEC e aberta a judeus e não judeus.

No currículo escolar, a temática da cultura judaica é privilegiada permeando os demais conteúdos, de acordo com os objetivos da proposta pedagógica para atender os anseios da comunidade que busca a “formação de cidadãos brasileiro-judeus”. Não sendo esta uma comunidade onde o aspecto dos preceitos religiosos é enfatizado, o judaísmo é visto para além da religião, como um conjunto cultural de tradições e história identificando um grupo étnico. Sendo assim, o conhecimento sobre o judaísmo integra

um currículo de estudos judaicos onde história judaica, hebraico, costumes e tradições se mesclam aos temas religiosos numa escola que se autodefine laica.

#### 4.1.2 Os Sujeitos: as crianças

O grupo de crianças que participaram do estudo era da Educação Infantil e foi constituído de 17 crianças, sendo, 8 crianças na turma do Infantil 2, com idade em torno dos 4 anos, aqui denominado Grupo A e 9 crianças na turma do Infantil 3, com idade em torno de 5 anos, Grupo B.

Destaca-se que nem todas as crianças são crianças judias ou fazem parte da comunidade judaica. Das crianças da comunidade, muitas são de família “*mista*”, ou seja, apenas parte de seus familiares são de ascendência judaica. Não sendo raro que mesmo crianças que tem uma família que toma parte na comunidade judaica, não tenha o conhecimento da cultura judaica, principalmente no que se refere aos preceitos religiosos uma vez que a religião não é praticada no ambiente familiar. De maneira que grande parte destas crianças não tem conhecimento adicional de temas judaicos além do que é discutido na escola.

#### 4.1.3 As Experiências: o currículo, as atividades pedagógicas

Note-se que a maioria dos adultos envolvidos na Educação Infantil do CIMC, durante o período desta investigação, não são judeus. No entanto, todos são preparados para trabalhar com a temática judaica.

Ressalta-se o uso do hebraico que se imbrica na terminologia escolar, a começar pela forma de indicar o “adulto”: todos os adultos envolvidos na Educação Infantil são *morá* (ou *moré*) que significa professora (ou professor).

As crianças são apresentadas aos nomes das festividades em hebraico, a história bíblica e aos preceitos religiosos básicos e costumes associados. Os símbolos judaicos destacam-se na composição das atividades pedagógicas vivenciado pelas crianças. As músicas também são elementos essenciais sendo parte tanto dos costumes como dos rituais.

As turmas observadas nesse estudo seguem uma proposta pedagógica que inclui aulas com uma professora e uma ajudante de sala. Nas aulas, discutem-se os temas do currículo regular de acordo com o regimento do CIMC. As crianças também tomam parte em encontros sistemáticos com professores de Educação Física, Artes, Música e Inglês. O diferente desta escola se encontra nas aulas de hebraico e cultura judaica que tratam de temas da história e religião judaica com outra professora para o ensino desses conteúdos específicos.

A proposta pedagógica da escola estabelece um tratamento multidisciplinar promovendo principalmente o tratamento da temática judaica em conjunto com os diversos temas. Assim, nas aulas de Música, a música judaica é trabalhada frequentemente e o hebraico é sempre trabalhado através da música para esta faixa etária. Nos encontros regulares com a professora da turma, o tema geral deve contemplar os aspectos estudados nas aulas de hebraico e de cultura judaica. Por exemplo, em *Pessach* pode-se contar as pragas da festividade ao se trabalhar números e desenhar peixes para um trabalho com formas contextualizado dentro da história judaica. Nas aulas de Artes, pode-se desenvolver um trabalho com as cores primárias que enfatize o azul e o vermelho, presentes nas pragas. Essas atividades são exemplos da abordagem multidisciplinar adotada na escola.

Se atentarmos para essa forma de orientação multidisciplinar, observa-se como o calendário judaico influencia no cotidiano pedagógico. Para além de um calendário religioso é um calendário cultural, pois não apenas as datas religiosas fazem parte dela, mas também o dia da lembrança do holocausto, entre outros de origem mais recente na história do povo judeu, trazendo a marca de uma decisão de tratar a temática judaica pelo aspecto étnico e não exclusivamente religioso.

Como mencionado, a cultura judaica, com seus ritos e celebrações, é fortemente centrada na transmissão de valores entre gerações, através de práticas baseadas em memória e tradição, com a responsabilidade da manutenção de uma identidade cultural judaica. As crianças têm um papel específico nos ritos judaicos e as celebrações são usadas como elemento mantenedor da identidade étnico-cultural.

As tradições da cultura judaica mantidas em cada localidade, caracterizam-se por aspectos peculiares da comunidade entorno e esta cultura híbrida está presente na formação social e cultural das crianças.

Entretanto, como reflete Abramowicz (2011), no âmbito escolar essa diversidade ainda tem sido pouco discutida, já que o meio educacional é permeado por práticas disciplinadoras e, desde cedo, as crianças recebem uma formação similar em qualquer espaço institucional educativo sem que leve em consideração as peculiaridades de cada contexto.

Nas escolas judaicas e no CIMC especificamente, os elementos da cultura judaica permeiam e até definem a vida escolar, sendo encontrados no calendário pedagógico, no currículo e nas atividades. No cotidiano das rotinas diárias, a cultura judaica se faz presente não apenas com atividades específicas, mais também com o uso do hebraico a delimitar o peculiar desta experiência.

No Recife, as crianças da escola judaica vivenciam elementos da cultura judaica mesclados e sincretizados em uma cultura “judaica nordestina” desde a educação infantil. No CIMC, não há professoras, mas “morot”. Da presença desses elementos judaicos advém o *caráter único* desta experiência educacional.

No CIMC, é inevitável se trabalhar com as diferenças. O diferente está imbricado em cada relação. Os adultos envolvidos na escola, a maioria não judeus, são levadas a aprender palavras, conceitos, sons de uma cultura distinta, até onde esta nova cultura se torna parte de sua própria identidade profissional tornando-se “morot”. As crianças celebram o *Pessach*, assim como a Páscoa, e a *Matza* tem um lugar ao lado do coelhinho de chocolate.

As crianças não judias cujos pais decidam, junto à coordenação, podem não participar das celebrações judaicas ainda que participem das aulas de hebraico e cultura judaica. Assim, vamos encontrar crianças não judias que, por opção, celebram o *Shabat*, recitando as bênçãos em hebraico impecável junto com crianças judias, assim como outras que, no horário do *Shabat*, são dispensadas da participação. Ainda que essa opção ainda seja fortemente adultocentrada, partindo de um acordo com os pais e coordenadores do CIMC, já se pode notar algo da autonomia das crianças pois alguns papéis como a “*ima*” ou “*aba*” do *Shabat*, por exemplo, são totalmente voluntários: a

criança participa se e quando quer. Dessa forma, pode-se dizer que, no CIMC, o diferente é abordado explicitamente e problematizado. As diferenças são abordadas, partindo do contexto cultural. Essa abordagem transborda do meio educacional para o entorno dessas crianças e das “morot” e, dessa forma, fecha-se o círculo: a diversidade de fora da escola, que explicitamente representada no ambiente escolar, agora retorna ao ambiente exterior. Na experiência escolar do CIMC, vê-se como as escolas não são ilhas herméticas isoladas, mas parte de um contexto interconectado. As escolas são microcosmos da sociedade. No CIMC, não é possível pretender que seja de outra forma e trabalha-se segundo esse modelo.

No cotidiano da Educação Infantil durante a realização da nossa pesquisa, as crianças vivenciaram as celebrações através das atividades:

- Preparação para a celebração nas aulas de hebraico e cultura judaica (expostas ao nome, história, símbolos e costumes da celebração) – a professora de cultura judaica e hebraico orienta as vivências;
- Trabalhos regulares nas diferentes disciplinas com a temática judaica;
- Ensaios para a culminância – geralmente apresentação de dança e música. Os ensaios se dão inicialmente nas aulas de música e cultura judaica sendo que dependendo do escopo da apresentação (envolvendo uma grande festa comunitária) estes ensaios acontecem também em outros períodos;
- Produção de trabalhos manuais artísticos – geralmente ao encargo da professora de Artes, mas também durante os encontros com a professora da turma.

Tendo em vista a realidade destas crianças decidiu-se para este estudo, por observar as crianças durante o período anterior as celebrações selecionadas.

#### 4.2 VIVÊNCIAS DAS CRIANÇAS DO CIMC NAS CELEBRAÇÕES DE *PESSACH* E NO RITUAL DO *KABALAT SHABAT*

Para os anos letivos de 2016/2017 o *Shabat* foi vivenciado na escola da seguinte forma: todos os alunos da educação infantil reúnem-se ao final das atividades da sexta-feira no ultimo horário para simular um *Kabalat Shabat* – chegada do *Shabat*. As

crianças sentam-se num ambiente comum com suas cadeiras dispostas em círculo. Os meninos são encorajados a vestir a *Kipá*. Ao centro, a mesa do *Shabat*: uma toalha branca, velas, *chalá*, cálice e copos de suco de uva. É escolhida então a “*ima*” (mãe do *Shabat*) e o “*aba*” (pai do *Shabat*). Esta seleção é sempre parte que gera uma agitação por parte das crianças. A “*ima*” acende as velas do *Shabat* com uma reza curta repetida por todas as crianças. O “*aba*” abençoa o suco de uva especial que é servido em pequenos copos e cuja prece também é repetida por todas as crianças. Outras crianças recitam em conjunto a prece da benção da *chalá* (pão) e também todas as crianças repetem. A *chalá* é cortada em pedaços e distribuída com as crianças. As crianças sempre cantam músicas de *Shabat* e por vezes há alguma atividade curta especial. E assim encerra-se o dia de aula e a semana pedagógica.

Figura 2 - “*Ima*” do *Shabat* acende as velas durante o *Kabalat Shabat* do Infantil – CIMC 2017.



Fonte: Riva Resnick (2017).

Figura 3 - “Ima” e “aba” do *Shabat* abençoam a *Chalá* durante o *Kabalat Shabat* do Infantil – CIMC 2017.



Fonte: Riva Resnick (2017).

No ano de 2017 as crianças do infantil do CIMC vivenciaram o *Pessach* da forma que se descreve a seguir. Durante toda a semana anterior ao início do *Pessach*, as atividades das crianças estiveram voltadas para o tema. As crianças representaram o colégio na celebração comunitária da festividade que ocorreu fora do horário escolar e aberto a participantes da comunidade em geral. As crianças apresentaram, em grupo, uma dança de roda, ensinada e ensaiada pela *morá* de Estudos Judaicos. Assim, a maioria dos encontros (aulas) de hebraico e cultura judaica, durante a semana anterior, foram usadas para os ensaios. Além disso, foram disponibilizados outros momentos nas aulas de Música, Artes e até no *Kabalat Shabat*. Mas nem todas as aulas foram para estes ensaios, alguns foram dedicados a contação da história de *Pessach* ou conversas sobre artefatos e símbolos. Além disso, as crianças produziram desenhos, pinturas e trabalhos artesanais em diversos momentos relacionados ao tema, que foram expostos para a comunidade no dia da celebração. Entre outros trabalhos, as crianças do Grupo A produziram o prato de *Seder* de papel reciclado e as do Grupo B produziram cálices também com material reciclado.



Durante este processo de preparação das festividades, a pesquisadora esteve acompanhando as atividades do grupo e registrando através de videografia e do diário de campo.

#### 4.3 PROCEDIMENTOS DE ESCUTA

Tendo em conta os aspectos específicos do expressar da criança, temos que considerar “as vozes múltiplas das crianças que falam com o corpo, com o movimento, com os desenhos que elaboram”, como assinala Sarmiento (2015, p. 45), e, portanto, elegemos a videografia como instrumento para registro das crianças que constituem o corpus da pesquisa.

A videografia, como tecnologia de registro das expressões infantis, auxilia a investigações de cunho etnográfico ao captar diversas dimensões comunicativas, além da oralidade, como a linguagem gestual, privilegiando o registro das interações das crianças com seus pares, pois, como Blaj (2008, p. 110) observa, as crianças “[...] apresentam como característica, falar enquanto se movimentam pelo espaço, além de falarem juntas”.

As observações foram feitas por turma. A decisão pela observação em grupo deve-se a motivação de ouvir a criança no coletivo de suas expressões e interações.

Os momentos da filmagem foram selecionados e planejados de modo a maximizar uma construção de informações que privilegiem a análise e reflexão dos temas problematizados por nosso estudo. Segundo o entendimento de Carvalho e Pedrosa (2002), pode-se observar a agencia das crianças na transmissão cultural dos aspectos da macrocultura incorporados as brincadeiras livres, especialmente em interações onde a faixa etária distinta privilegia “quase um ensinamento”, das crianças mais experientes para os mais jovens.

Estes registros serviram como base para a análise, pois “a videografia não produz por si própria um registro completo e final da atividade investigada” (MEIRA, 1994, p. 61). Então, do material composto pelos registros videografadas na sua totalidade, foram selecionados os episódios para análise de questões propostas nesta investigação.

As crianças foram videografadas em ambientes da escola durante visitas programadas dos pesquisadores devidamente autorizados pelos envolvidos.<sup>4</sup>

Assim, a pesquisadora registrou as crianças no seu cotidiano escolar. O primeiro conjunto de registros deu-se durante o mês de março de 2017 num período prévio a celebração de *Pessach*. A pesquisadora acompanhou as atividades dos grupos durante vários dias e videografou diversos encontros dos grupos durante a execução das atividades estando presente nas aulas de Música, Hebraico, Cultura Judaica, momentos com a professora polivalente e ensaios diversos para a culminância da festividade. Neste período as crianças estavam envolvidas na preparação para sua participação na celebração comunitária da festividade. A pesquisadora era uma observadora silenciosa, videografando e registrando em diário de campo as interações das crianças.

Foram videografadas então as crianças durante os ensaios e em situação de produção dos trabalhos manuais. Importante notar que durante os ensaios e a participação na celebração estas crianças participaram como parte de um grupo maior: de todas as crianças do colégio interagindo com todo este grupo.

As observações registradas durante as visitas pelas pesquisadoras dividiram-se em observações “silenciosas” e observações participantes, organizadas de seguinte forma:

1. Observação silenciosa, onde a pesquisadora acompanhou durante uma semana as atividades das crianças registrando com videografia e caderno de campo. Nessa semana, anterior a celebração de *Pessach*, no primeiro semestre de 2017, a pesquisadora esteve com as crianças por 5 dias, 4 horas diárias, nas atividades cotidianas, dividindo-se entre os dois grupos.
2. Observação participante, uma outra pesquisadora (Patricia Simões) participou da pesquisa durante as *rodas de interação*, descritas à seguir. Nesta parte, também durante o primeiro semestre de 2017, as crianças interagiram com uma pesquisadora enquanto a outra pesquisadora registrava também silenciosamente os encontros. Cada encontro teve uma duração variada dependendo do

---

<sup>4</sup> Modelos dos documentos de autorização encontram-se nos apêndices.

engajamento das crianças. Cada par de crianças participou de um encontro. Todos os encontros ocorreram num período total de 4 horas num único dia.

3. Observação silenciosa, durante uma sexta-feira, para registrar a vivência do *Shabat*, a pesquisadora, outra vez, acompanhou as atividades das crianças durante 4 horas, divididas entre os dois grupos. Nesse bloco de observações, o foco principal foi a vivência do *Shabat*, no último período das atividades pedagógicas.
4. Observação participante, quando foi solicitado que as crianças produzissem desenhos sobre o *Shabat* e apresentassem para o grupo o desenho. Outra vez as observações foram registradas durante a *roda de interação* com a participação de duas pesquisadoras. Enquanto uma interagia com as crianças a outra registra com videografia sem participar ativamente do encontro. Esta observação teve a duração de 4 horas no segundo semestre de 2017, posterior ao registro da vivência do *Shabat*. Estas 4 horas foram divididas entre os dois grupos dependendo da dinâmica de cada grupo. O desenho foi utilizado com ferramenta de suporte conforme indicado.

Para a observação participante, desenvolvemos as *rodas de interação*. As “rodas” constituíram-se de encontros das pesquisadoras com as crianças em ambiente controlado e organizado de forma a promover a expressão das crianças sobre a celebração.

Desta forma, como detalhado na continuação, nesta pesquisa participaram duas pesquisadoras. Uma pesquisadora esteve sempre presente, acompanhando as atividades sem participar ativamente, registrando em videografia e caderno de campo.

A segunda pesquisadora participou apenas *nas rodas de interação* partindo da necessidade prática de dividir o papel de observador e do papel do interlocutor. Além disso, o *design da roda de interação* indicou uma necessidade de um interlocutor desconhecido das crianças.

#### 4.3.1 Explicando o *Pessach*: construindo dados que revelam os sentidos

Fizeram parte desta *roda de interação*, as pesquisadoras Riva Resnick e Patrícia Simões e as crianças do Infantil do CIMC.

A pesquisadora Riva é judia e conhecida das crianças por participar da comunidade judaica de Recife, enquanto que Patrícia não é judia e não era familiar às crianças. Essa última apresentou-se às crianças como alguém que queria conhecer a festividade de *Pessach* e, por ter estado ausente às preparações e culminância, pede às crianças para que explique para ela a festividade e seus significados.

Foi preparada uma sala com uma mesa igual às usadas regularmente pelas crianças. Nesta mesa foram colocados artefatos da celebração de *Pessach*, alguns produzidos pelas próprias crianças. Estes artefatos foram descritos nos capítulos anteriores. Alguns provaram desconhecidos pelas crianças.

As crianças foram convidadas em duplas (a exceção de uma criança do Grupo B cujo número de crianças total de crianças do grupo era ímpar). Registrou-se interações videografadas das crianças em situações de atividades conjuntas e interação com a pesquisadora “de forma a maximizar a captação de processos de, regulação mútua e de co-construção de atividades”, como sugerido em Carvalho e Pedrosa (2002, p. 3). Os pares eram compostos de crianças da mesma turma. Importante enfatizar que os pares criados aleatoriamente podendo uma das crianças ou ambas ser de família judia ou não.

Podemos sumarizar os encontros da seguinte forma: Patrícia conversa com as crianças explicando o objetivo do encontro, do porquê de sua presença, da razão da colocação dos artefatos na mesa e justifica sua ignorância em relação a essa temática. A conversa se desenvolve ao redor desta explicação: a pesquisadora faz perguntas para as crianças e essas colaboram na situação. A pesquisadora aponta para os objetos enquanto pede explicação. As crianças manuseiam os objetos, gesticulam e movimentam-se durante toda a gravação.

#### 4.3.2 Desenhando o *Shabat*: expressando opiniões para além das imagens

Numa segunda etapa, construíram-se os dados sobre a segunda celebração selecionada: o *Shabat*. Para esta construção, foram utilizados os desenhos das crianças, como suporte, como sugere Pires (2007):

Os desenhos podem funcionar como um guia para a observação participante. Com os desenhos à mão, é possível direcionar o olhar para a realidade de acordo com os tópicos levantados pela população estudada. De outro lado, a observação participante dá corpo ou refuta as sugestões que os desenhos engendram (PIRES, 2007 p. 236).

Então se produziu novos encontros entre a pesquisadora e as crianças para conversar sobre o *Shabat*, a partir de desenhos.

Como na construção sobre *Pessach* a pesquisadora acompanhou as crianças durante a semana anterior ao *Shabat*, registrando de forma silenciosa a vivência destas crianças nesta celebração na escola. Em seguida, a outra pesquisadora encontrou-se com o grupo sugerindo uma atividade coletiva onde as crianças deveriam desenhar o *Shabat* e apresentar o desenho ao grupo. A *roda de interação* foi videografada. A pesquisadora pediu às crianças para ficar com os desenhos para a pesquisa.

#### 4.4 SISTEMATIZAÇÃO

Para atingir os objetivos deste estudo efetuou-se uma sistematização dos registros, de acordo com procedimentos encontrados em Meira (1994). Inicialmente os vídeos foram assistidos na sua íntegra para a criação de recortes com respectivo indicador criado partindo da identificação de eventos relacionados a problemática em investigação. Pode-se definir critérios para criação dos recortes com base na argumentação de Carvalho e Pedrosa (2002) sobre os episódios:

Um episódio é definido quando se apreende uma sequência interativa conspícua ou um trecho do registro em que se pode circunscrever um grupo de crianças a partir do arranjo espacial que formam e/ou da atividade que realizam. O término de um episódio pode ser definido com base em uma mudança de tema da brincadeira, em sua interrupção por um agente externo (por exemplo, o adulto), por uma mudança na composição do grupo (CARVALHO e PEDROSA, 2002, p. 3).

Os recortes pertinentes foram transcritos para complementar as interpretações dos episódios possibilitando a análise de acordo com a orientação e fundamentação teórica discutidas a seguir nessa proposta. Um quadro foi criado contendo os identificadores dos recortes organizando assim os trechos transcritos. Este quadro

possibilita uma visão panorâmica e instantânea dos trechos transcritos que compõem o corpus da análise e encontra-se disponível no final deste documento.

Passou-se então á análise dos recortes das crianças em interações entre si com os símbolos e artefatos judaicos, pois entende-se que:

[...] trazer valores e conceitos da macrocultura para a brincadeira é uma oportunidade de questioná-los, de reconstruí-los ou de fortalecê-los, dependendo da interação com conceitos e valores dos parceiros (Carvalho e Pedrosa, 2002, p. 4).

Nas observações das interações das crianças com o olhar para as construções culturais coletivas nos detemos em componentes tais como enredo, as trocas gestuais, vocalizações e as falas, bem como a utilização de suporte materiais e a ritualização das ações. Então partindo do que emergiu dos registros das observações, construiu-se um sistema de categorias que permitiu a interpretação e análise das interações alicerçadas nas abordagens teóricas adotadas no estudo. Utilizamos como categorias de análise: compartilhamento, colaboração, complementaridade, desautorização, aproximações e afastamentos, embelezamento da narrativa, adição de novos fatos à narrativa, adição de personagens, classificação dos personagens e atores, delimitação de espaço (território), autoria, corporeidade, encenação e utilização de metáforas (alimento).

As categorias de análise foram construídas com base no exposto pelas próprias crianças onde estas sinalizaram os aspectos mais importantes do diálogo de acordo com suas próprias ideias e critérios.

A análise dos desenhos como material de apoio partiu das discussões com as crianças sobre estes desenhos. Nesse caso, o desenho serviu apenas como elemento engajador das crianças em conversas sobre o tema selecionado possibilitando a criança expressar suas opiniões, como sugerido em Pires (2007).

#### 4.5 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS DO ESTUDO

A concepção de criança como ator social e sujeito de direitos implica na consideração ética da pesquisa com as crianças envolvendo-os, considerando a

complexidade das suas relações sociais e reconhecendo sua alteridade com relação ao adulto.

Para Kramer (2002), é importante discutir a preservação da privacidade e proteção contra o uso indevido das informações e imagens das crianças, mas a ética da pesquisa com a criança envolve aspectos mais abrangentes como a influência da interação com o adulto pesquisador e o impacto resultante do estudo. Neste sentido, argumenta:

A dependência da criança perante o adulto é um fato social e não natural e o sentido dessa dependência varia de acordo com a classe social: as relações entre crianças e adultos são heterogêneas, e é diverso o valor dado às crianças. Tratar das populações infantis em abstrato, sem levar em conta condições de vida, é dissimular a significação social da infância. Ao fazer essa dissimulação, despreza-se a desigualdade social real existente entre as populações, inclusive as infantis (KRAMER, 2002, p. 43).

Desta forma, esta autora defende que a responsabilidade ética na pesquisa impõe o compromisso de não ignorar as desigualdades e diferenças das diversas infâncias. A dimensão ética de um estudo com crianças demanda considerar heterogeneidade intrínseca das relações sociais.

Esta discussão torna-se ainda mais relevante num trabalho com foco na pluralidade das infâncias e sua relação com a diferença.

Assim, esta pesquisa foi realizada com o compromisso dos princípios éticos, no respeito pelos direitos dos participantes, em consoante com o pensamento que “uma abordagem crítica dos estudos da criança é rigorosamente ética nos seus procedimentos e no respeito pelo melhor interesse da criança” (SARMENTO, 2015, p. 45).

Kramer (2002) chama atenção para o dilema de se trabalhar com concepções que entendem a criança como sujeito de direitos enquanto se nega sua real identidade. A garantia do anonimato das crianças na pesquisa, apesar de necessária para a devida proteção da criança, apresenta desafios conceituais, como esta autora observa:

Embora os estudos transcrevam seus relatos, elas permanecem ausentes, não podem se reconhecer no texto que é escrito sobre elas e suas histórias, não podem ler a escrita feita com base e a partir dos seus depoimentos. As crianças não aparecem como autoras dessas falas, ações ou produções, permanecem ausentes (KRAMER, 2002, p. 51).

Desta maneira num trabalho que demande a participação ativa dos sujeitos infantis as crianças têm muitas vezes sua autoria negada já que a obrigação ética de proteger pressiona na direção de ocultar sua identificação.

Apresenta-se ao pesquisador o delicado desafio de se posicionar entre a proteção e reconhecimento da autoria das crianças, consciente do compromisso ético busca-se neste estudo encontrar formas de equilíbrio possível.

Participaram dessa pesquisa apenas as crianças devidamente autorizadas pelos responsáveis que, a qualquer momento, podem retirar essa autorização, e em conformidade total com a anuência e parecer dos profissionais da escola. Como coparticipantes, as crianças participaram apenas quando quiseram. Os dados e resultados colhidos na presente pesquisa serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos. Serão garantidos o sigilo e o anonimato das crianças observadas. Dessa forma, as atividades de registro das informações para a pesquisa não causaram nenhum risco, incomodo ou desconforto para as crianças, ao longo da investigação.

Defende-se que a contribuição deste estudo se dá também no âmbito metodológico que investiga a criança pequena como agente social, visibilizando suas formas e estratégias de vivenciar sua condição humana e social, como coautoras nas pesquisas.



## 5 O QUE NOS MOSTRAM AS CRIANÇAS SOBRE AS CELEBRAÇÕES DE PESSACH E SHABAT?

Neste capítulo, discutimos os registros das conversas com as crianças, a partir do referencial teórico adotado, buscando refletir sobre as ideias das crianças a respeito das celebrações e rituais, seus símbolos, personagens, histórias e vivências. Dessa forma, buscamos reconhecer situações onde a mediação cultural se evidencia nas relações infantis observadas e como se caracteriza a construção identitária pelo posicionamento das crianças.

Foram analisados além das falas das crianças, seus gestos, movimentos e expressões coerentes com ideias expostas na fundamentação teórica que devemos nos afastar da posição adultocêntrica e entender que as crianças tem sua própria maneira de expressar (SARMENTO, 2005; PIRES, 2007; FERREIRA e NUNES, 2014).

Durante a análise, foi observado que aquilo que a criança expressa esta imbricado na escolha da forma de como expressa: através de gestos, movimentos, tanto quanto na expressão oral. Assim, a análise foi organizada em torno do que expressam as crianças, nas suas narrativas e performances, enquanto ressignificam os elementos da herança cultural judaica.

Empresta-se dos estudos de Machado (2010) e Grigorowitschs (2010) o conceito de performance. Para Machado (2010), *performance* é entendida como uma ação cultural lúdica, onde o sujeito se comunica pela experiência apresentada a outros, assumindo suas posições. Destaca-se desse conceito, a abrangência da comunicação expressa pelo total da corporeidade, assim como o protagonismo refletido na responsabilidade que assume o *performer*, que, ao contrário do ator, representa a si próprio e não uma reprodução do “outro”. Esta concepção dialoga diretamente com os conceitos de socialização infantil defendidas neste estudo, pois que não vemos nas ações infantis apenas uma reprodução passiva dos adultos pelas crianças, mas sim o agir performativo onde as crianças assumem a responsabilidade de selecionar o que vão “reproduzir” e como vão “reproduzir”, e, dessa forma, alinha-se a noção de reprodução interpretativa de Corsaro (2011).

Observamos que a narrativa infantil se constitui como um mosaico de fragmentos das narrativas dos adultos, selecionados, reinterpretados, reorganizados e reconectadas na voz das crianças.

Para a noção de reprodução interpretativa, como para a concepção de *mimese* (apresentadas no capítulo 1 do nosso referencial teórico), entende-se a criança como sujeito ativo e protagonista de suas relações. Outro sentido presente na elaboração das ideias apresentadas é o da identidade como um conjunto de processos interativos através dos quais o indivíduo se situa socialmente, dessa forma, buscamos evidenciar, na análise proposta o reconhecimento da importância da atividade coletiva.

Finalmente encontramos que central para as concepções de reprodução interpretativa e *mimese* está a ação criativa transformadora de reinterpretação de conteúdos culturais.

O capítulo está organizado segundo os temas que se apresentaram durante as conversas com as crianças: as narrativas associadas aos símbolos de *Pessach* tais como a saída do Egito, a associação de objetos e costumes referentes à festividade, experiências durante a celebração e em seguida as ideias associadas ao Shabat. Importante mencionar que estes temas se mesclam durante as conversas não sendo raro que mais de um tema apareça em um mesmo trecho das observações.

Importante enfatizar que em conformidade com os critérios éticos deste estudo, para esse estudo, não foram utilizados os nomes reais das crianças. Nos trechos transcritos, os nomes foram trocados por nomes fictícios para garantir a proteção necessária, enquanto se mantém a autoria das crianças no coletivo de suas expressões.

Nota-se que a participação ativa das crianças se dá de acordo com suas preocupações ao escolherem introduzir temas e até atividades que lhes são relevantes. Veremos a seguir nos trechos selecionados, como da discussão sobre símbolos de *Pessach*, as crianças desenvolvem sua própria versão da história bíblica. Num dos episódios a seguir, uma das crianças criou até mesmo sua própria metáfora para explicar a utilização de símbolos culturais. Como nos traz Sarmento,

[...] as crianças são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos

pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo que as rodeia (SARMENTO, 2005, p. 373).

É possível notar que as crianças normalmente demonstraram interesse em expressar suas opiniões, as quais geralmente refletem suas experiências escolares como também suas experiências no âmbito familiar. Ao ouvirmos suas opiniões, percebemos como a criança participa na construção de sua identidade e conhecimento, protagonizando processos de construção cultural ao atribuir significados as suas experiências.

#### 5.1 SENTIDOS COMPARTILHADOS COLETIVAMENTE NA NARRATIVA E NA PERFORMANCE INFANTIL: *SIMCHA RABÁ*<sup>5</sup>

Como mencionado, durante as rodas de interação registrou-se a forma específica das crianças de se expressarem utilizando todo o seu corpo num misto de gestos, coreografias, música e idiomas. Ao estabelecermos uma conversa com as crianças sobre o significado dos objetos associados à *Pessach*, repetiu-se um diálogo que se travava com as crianças demonstrando com gestos suas ideias.

Para além da falta de um vocabulário complexo, compartilhado com o adulto com quem interagia, pode-se perceber a predileção da criança por aquele tipo de expressão como se o significado tivesse que ser experimentado para ser expresso sem ambiguidades. Ao falarem da “força dos judeus” as crianças levantam os braços mostrando sua força.

---

<sup>5</sup> *Simchá Rabá* = muita alegria – Parte do refrão da música que as crianças aprenderam em hebraico cuja lírica convoca a todos a se alegrarem em *Pessach*.

Figura 4 - Roda de interação Explicando o Pessach: O que é o Pessach.



Fonte: Riva Resnick (2017).

Figura 5 - Roda de interação Explicando o Pessach: “A força dos judeus”.



Fonte: Riva Resnick (2017).

Na *roda de interação Explicando o Pessach*, ao falar sobre a divindade a criança aponta para cima complementando a explicação.

Figura 6 – *Roda de interação Explicando o Pessach: A divindade.*



Fonte: Riva Resnick (2017).

Ao comentarem sobre uma dança, por exemplo, apesar de serem capazes de descrever ou explicar como era a dança, as crianças levantavam-se e dançavam. Nota-se que são capazes de descrever as ações, como quando ao fim da dança Ruth diz: ai dá as mãos e agradece. Também Daniel diz: era uma dança de roda. Mas conforme se evidencia nos registros a seguir, elas optam por demonstrar ao invés de explicar.

Na análise das observações, percebe-se a repetida referência a uma dança coreografada. Durante conversas em que a criança é encorajada a falar sobre a celebração de *Pessach*, duas crianças do Grupo A e duas do Grupo B, mencionam que *Pessach* “tem dança” e à pergunta do que significa a dança elas então se levantam e dando as mãos reencenam a coreografia conhecida da dança.

Figura 7 - Roda de interação Explicando o Pessach: Dançando em Pessach.



Fonte: Riva Resnick (2017).

Figura 8 – Roda de interação Explicando o Pessach: Pessach tem dança.



Fonte: Riva Resnick (2017).

No episódio discutido a seguir, durante uma das *rodas de interação*, as pesquisadoras estão na sala com duas crianças, Ruth e Hannah (uma das

pesquisadoras está filmando a oficina). Na sala há uma pequena mesa de crianças com objetos da festividade de *Pessach*. A outra pesquisadora esta interagindo com as crianças e pergunta sobre a celebração de *Pessach* e como foi à culminância, pois ela não estava presente. As crianças, referindo-se à *Hagadá* que está na mesa, dizem não saber o que é por que só *morá* Giulia sabe ler esse livro. Observa-se, pois, a compreensão sobre o conteúdo daquele livro sagrado e o fato de, tendo sido escrito em hebraico, nem todos os adultos poderem ter acesso:

Trecho transcrito #1	<i>Peassach tem dança 1</i>	Categorias de análise: <i>colaboração/encenação/corporeidade/musica/compartilhamento</i>			
	Roda de interação: <i>Explicando o Pessach</i>	Grupo A	VID_20170418_084815	18/04/2017	6 min e 21 seg
<p><b>Pesquisadora:</b> - Ah! Entendi. Você não sabe, né? Ler em hebraico... e vocês sabem cantar a musiquinha da <i>Pessach</i>?</p> <p><b>Hannah:</b> - Não!</p> <p><b>Ruth:</b> - Não só <i>morá</i>, <i>morá... morá... morá... morá</i> Giulia.</p> <p><b>Pesquisadora</b> - E a musiquinha é alegre?</p> <p><b>Hannah e Ruth:</b> - ÉÉÉ.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> - E tem dança também?</p> <p><b>Hannah e Ruth</b> sorriem uma para a outra.</p> <p><b>Hannah e Ruth:</b> - Teeeemmm.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> - Significa o que essa dança?</p> <p><b>Ruth:</b> - Olha... vou te mostrar... vem Hannah. Ruth levanta-se para dançar com Hannah.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> - Quero ver... porque eu não tava aqui no dia...</p> <p><b>Ruth:</b> - Vem Hannah Hannah não se move na direção de Ruth.</p> <p><b>Hannah:</b> - Por que você não tava?</p> <p><b>Pesquisadora:</b> - Por que tava viajando... tava em outro lugar. Hannah levanta-se. As duas meninas dão as mãos fazem uma roda, dançando e cantando.</p>					

**Hannah e Ruth:**  
 - *Simcha rabá...*  
**Ruth:**  
 - Depois tem que sentar.  
**Pesquisadora:**  
 - Ah... que dancinha legal.  
**Ruth:**  
 - Aí dá as mãos e agradece

As crianças não se negam a mostrar o que vivenciaram. O destaque da dança mostra o que a criança vivenciou da festa de celebração, aquilo que elas ensaiaram durante semanas, portanto, a parte da celebração da qual foram responsáveis como protagonistas. A dança expressa alegria, sentimento de coletividade e união, o que parece estar associado ao que compreendem da festividade. O agir performático aventa a possibilidade que, para exprimir totalmente o sentido da alegria, é preciso alegrar-se. Assim como na escolha de dançar no lugar de contar, como foi a apresentação, sugere que através dessa performance a criança tenciona enfatizar sua atuação na sociedade.

Em outra dupla, do Grupo B, o diálogo que se segue é bem semelhante. As pesquisadoras estão na sala com duas crianças, Daniel e Dina. Na sala, há a mesma pequena mesa de crianças com objetos referentes à *Pessach*. Como em outras situações a *roda de interação* esta sendo filmada por uma das pesquisadoras que permanece em silêncio todo o tempo. A pesquisadora que interage com a criança pergunta sobre a celebração de *Pessach* explicando que não estava presente na culminância:

Trecho transcrito #2	Categorias de análise: <i>colaboração/encenação/corporeidade/musical/ Compartilhamento</i>				
	<i>Peassach tem dança 2</i>	Grupo B	VID_20170418_074708	18/04/2017	13 minutos e 01 segundos
<p><b>Pesquisadora:</b>          -... E vocês vão me explicar o que vocês entenderam... como foi que vocês prepararam a <i>Pessach</i> de vocês, certo? E aqui, essas coisinhas que estão aqui...          A pesquisadora indica os objetos que estão na mesa.</p>					



**A Pesquisadora continua:**

- Faz parte, né? Todo mundo sabe. Então vocês vão me explicar, certo? Me explica bem direitinho porque eu não... eu não tive aqui... não vim na terça-feira.

**Daniel:**

- A gente não sabe o que é pra fazer com isto aqui.

Daniel aponta para os objetos na mesa.

**Pesquisadora:**

- Vocês fazem o que vocês quiserem... eu quero que vocês me expliquem... como é que é a *Pessach* de vocês? Como foi que vocês fizeram?

**Daniel:**

- A gente fez uma dança...

**Pesquisadora:**

- Uma dança foi?

**Dina:**

- Sim.

**Pesquisadora:**

- Ah... e essa dança era como, assim? Era pra que?

**Daniel:**

- Era de roda.

**Pesquisadora**

- Ahhh dança de roda...

**Daniel:**

- Mas Pedro e Paulo não se comportaram então só por eles dois, a gente fez uma tarefa chata.

**Pesquisadora:**

- Ah meu deus do céu, foi mesmo? Mas, vê só, essa dança era como, assim? Significava o que?

Daniel levanta-se e se dirige para a outra criança, dá as mãos a Dina, levantando-a.

**Daniel:**

- Vamos Dina.

**Pesquisadora:**

- Eita Dina, consegue Dina?

**Dina:**

- Sim.

**Daniel:**

- Faz uma roda... agora gira.

Daniel começa a conduzir numa dança rodando perto da mesa apenas balbuciando de vez em quando. Dina segue em silêncio.

**Pesquisadora:**

- Ahhh que legal! Era assim, era?

**Daniel:**

- Era.

As crianças compartilham a dança da cultura adulta, apresentando sua compreensão sobre a celebração naquilo que vivenciaram dela e demonstrando prazer

nessa participação. A menção da punição de não dançar e, ao invés disso, fazer uma tarefa na sala, pelo mau comportamento de outras crianças, aponta ainda mais o desejo em participar da festa, dançando.

Como nos traz Corsaro (2011), não se trata apenas de reproduzir a cultura que está imersa, mas reinterpretar à luz de suas preocupações e preferências. Observa-se a escolha de uma forma de expressão própria da criança que prefere comunicar-se dentro da riqueza da polissemia que é expressa pela articulação de gestos e sons (música e dança) e não apenas pelas palavras produzindo, assim, a complexidade da abstração que não encontra no repertório de seu vocabulário.

Pode-se afirmar que na reencenação da dança da culminância verifica-se uma manifestação da *mimese* que Grigorowitschs (2010) elucida como a apropriação de aspectos da cultura adulta.

É possível supor aqui a resignificação da celebração construída conjuntamente: as crianças criam um sentido coletivo sobre a celebração partindo de suas experiências compartilhadas. As crianças do Infantil do CIMC participaram da culminância em conjunto, todas aprenderam a coreografia e partes da música em hebraico. Para muitas daquelas crianças, que só ouviram sobre *Pessach* naquelas atividades pedagógicas, *Pessach* refere-se aqueles sons e aquela dança de roda. Aquelos sons, pois sendo a música em hebraico as crianças não conhecem o significado das palavras. Esta referência é comum às crianças do CIMC do Infantil de 2017. Para além da participação coletiva da preparação e apresentação da dança de roda, pode-se ressaltar que a dança de roda é uma ação conjunta onde se faz necessário a participação de outros.

A cultura dessa escola, enfatizando nas atividades o sentido tradicional e comunitário (em oposição àquelas de cunho mais individual, como o estudo das preces religiosas, por exemplo), favorece uma construção de sentidos de parceria para esta celebração, notando-se aqui a mediação cultural na construção de sentidos. É possível entender como no universo lúdico da criança, a dança de roda remete a uma atividade cooperativa de compartilhamento de sentidos.

Nesta perspectiva, pode-se argumentar que, ao recorrer a uma atividade cooperativa como a dança de roda para expressar o sentido de *Pessach*, as crianças enfatizam o coletivo e o compartilhamento nas suas concepções sobre a celebração.

De fato, *Pessach* é celebrada no coletivo e este compartilhamento intergeracional presente nas práticas e rituais parece ser ressignificado pela criança.

Em resposta aos questionamentos sobre o significado de *Pessach*, as crianças exprimiram-se também por uma narrativa remetendo aos eventos bíblicos, como ouviram dos adultos e a explicações dadas também pelos adultos.

No trecho a seguir, a pesquisadora está na sala da *roda de* interação com Samuel e Rebeca, eles conversam e a pesquisadora, apontando para a *Matzá*, pergunta o que é. Quando Rebeca tenta enunciar a explicação assim como escutou dos adultos sobre a fermentação, Samuel oferece a narrativa da saída do Egito, conforme ele também ouviu dos adultos. Note o diálogo:

Trecho transcrito #3	Categorias de análise:				
	<i>Matzá</i>	<i>Colaboração/explicação/metáfora (alimento)</i>			
	Roda de interação: <i>Explicando o Pessach</i>	Grupo A	VID_20170418_084815	18/04/2017	6 minutos e 21 segundos
<p>A pesquisadora pega a <i>matzá</i>.  <b>Pesquisadora:</b>  - Muito bem. E isto aqui?  <b>Rebeca:</b>  - É Matcha!  <b>Samuel:</b>  -<i>Matzá</i>.  <b>Pesquisadora:</b>  - <i>Matzá</i>.  <b>Rebeca:</b>  - A gente come.  <b>Pesquisadora:</b>  - Come, é? Na <i>Pessach</i>? Na hora da festa?  <b>Rebeca:</b>  - É pro pão, não pode comer pão porque o pão é fermentado e o pão não fermentou e <i>matzá</i>, já que não é fermentado, pode comer.  <b>Samuel:</b>  - Só que é porque... é porque eles tavam... eles correram.  <b>Pesquisadora:</b>  - Eles tavam correndo?  <b>Samuel:</b>  - Aham...  <b>Rebeca:</b>  - Correndo pra poder sair. Porque o mar se abriu...  <b>Pesquisadora:</b>  - Ah! Entendi...  Samuel e a pesquisadora falam ao mesmo tempo.</p>					

**Samuel e Pesquisadora:**

- O mar se abriu!

Pesquisadora dirige-se a Samuel.

**Pesquisadora:**

- E quem abriu o mar?

**Rebeca:**

- Moises.

**Pesquisadora:**

- Moises

A pesquisadora balança a cabeça, confirmando.

**Pesquisadora:**

-... ahh, tá! Aí, eles fugiram, não foi?

Rebeca concorda, acenando a cabeça.

Entende-se aqui que a narrativa da fuga dos hebreus do Egito é lembrada a partir do pão ázimo. Este evento cuja narrativa é central à celebração adulta do *Pessach* é expresso pelas crianças como fragmentos reorganizados e compartilhados pelas crianças num mosaico que as crianças constroem de acordo com aquilo que destacam como mais importante na narrativa.

Esta narrativa é construída conjuntamente por estas crianças. A saída dos judeus do Egito é expressa como uma corrida - situação usual para as crianças - tendo Moisés, como um personagem principal da narrativa.

Lembrando que a ideia da corrida que se refere à saída dos judeus, é dada como explicação para a não fermentação do pão, assim a criança que ainda não tem conhecimento dos processos de fermentação, aceita a explicação adulta de que é preciso tempo para fermentar e que quando alguém sai correndo de algum lugar não há tempo para fermentação. Dessa forma, a narrativa das crianças segue uma cadeia de ideias que inclui a pressa em sair, a fermentação e o sentido da celebração.

A mediação simbólica do pão ázimo (*Matzá*) utilizada na concepção adulta é ressignificada pela criança que incorpora os conceitos adultos ao seu universo: a fermentação – conceito novo é incorporado ao conhecido: a corrida – presente no seu universo lúdico. Desta forma, é possível enxergar o processo de construção de significado mediado pelos sistemas de representação constitutivos dos contextos culturais como apresentados por Woodward (2012) e Silva (2012) na fundamentação teórica.

Pode-se presumir que para estas crianças a história de *Pessach* é representada por “Moises correndo sem tempo de fazer seu pão”, numa versão dos eventos que foram narrados pelos adultos e enfatizados pela mediação simbólica do adulto.

O mais interessante aqui é notar que a versão infantil é bem próxima daquela do adulto e a ressignificação se dá mais na medida em que os conceitos básicos vão se construindo a partir da hibridização das ideias pertinentes ao universo da criança àquelas “novas” ideias da cultura adulta. Podemos inferir daqui a criação das próprias crianças construindo sentidos e culturas, atribuindo significados.

Nota-se neste trecho a negociação e o compartilhamento dos fragmentos selecionados da narrativa dos adultos utilizados por Samuel e Rebeca que participam ativamente nos próprios processos de socialização (SARMENTO, 2005; MARCHI 2009; GRIGOROWITSCHS, 2010; CORSARO, 2011).

No encontro mencionado anteriormente com Dina e Daniel, a pesquisadora pergunta sobre o significado dos objetos relativos à celebração de *Pessach* colocados na mesa da *roda de interação*. Na conversa que se entabula a respeito, as crianças recontam o evento das 10 pragas da história bíblica que elas ouviram dos adultos. A seguir, a transcrição do diálogo:

Trecho transcrito #4	<i>A Praga das galinhas</i>	Categorias de análise: <i>Colaboração/explicação/metáfora(alimento)/adição de novos fatos à narrativa</i>			
	Roda de interação: <i>Explicando o Pessach</i>	Grupo B	VID_20170418_074708	18/04/2017	13 minutos e 01 segundos
<p><b>Pesquisadora:</b> - Sim Daniel, aí, como é que é? Essa água, ai, é o que? Que eu não sei...</p> <p><b>Daniel:</b> - Dina, explica comigo! Daniel olha para Dina em busca ajuda.</p> <p><b>Daniel:</b> - É uma água vermelha.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> - Uma água vermelha?</p> <p><b>Dina:</b> - Sim</p> <p><b>Pesquisadora:</b> - E por que essa água vermelha? A água que eu tomo não é vermelha.</p>					

Daniel manuseia a *Kipá*.

**Daniel:**

- mas ... mas aqui foi uma praga do Egito.

**Pesquisadora:**

- Ahhh!

**Dina:**

- Sim, a praga do Egito ... e fica ... e fica...

**Daniel:**

- Fica vermelha.

**Pesquisadora:**

- Aí, fica vermelha?

**Dina:**

- Sim.

**Pesquisadora:**

- Ah, meu Deus!

**Dina:**

- E os sapos...

A pesquisadora pergunta a Daniel.

**Pesquisadora:**

- Aí, bota assim, é?

**Daniel:**

- Não!

Daniel manuseia o copo com água e fala ao mesmo tempo com a pesquisadora sem prestar atenção a Dina que quer falar algo.

**Pesquisadora:**

- Outra praga de sapo, foi?

**Dina:**

- Sim.

Daniel sorri.

**Daniel:**

- são dez pragas.

**Pesquisadora:**

- 10? E quem jogou estas pragas?

Daniel aponta para cima.

**Daniel:**

- Papai do céu.

**Pesquisadora:**

- Ah, foi? E por que, que ele fez isso?

**Daniel:**

- Pra tirar os judeus... do Egito.

A pesquisadora olha para Dina também.

**Pesquisadora:**

- Ahhh! Entendi agora... e o que que *Pessach* tem a ver com estas pragas?

Daniel manuseia o copo com água.

**Daniel:**

- Eu posso colocar aqui?

**Pesquisadora:**

- Pode, mas me ajuda a entender, né?

A pesquisadora torna a olhar para Dina.

**Pesquisadora:**

- O que estas pragas tem haver com Pessach?

**Pesquisadora:**

- Hein? Qué que tem? Que eu não tou entendendo.

**Dina:**

- As pragas que....

**Pesquisadora:**

- Como é? Explica de novo Dina

**Dina:**

- Assim, com... faz assim...

**Daniel:**

- É por que ela não sabe falar direito.

**Pesquisadora:**

- Ela sabe, ela tá falando. Mas às vezes ela tem que repetir, né? Mas aí, a gente entende. Vai Daniel, ajuda Daniel Por quê? O que as pragas tem haver com a *Pessach*?

**Dina:**

- Sim, a *Pessach*, é a... fica sim.

**Pesquisadora:**

- Oh, Daniel, tais fazendo o que?

Daniel está brincando com o copo de água.

**Daniel:**

- Colocando a água aqui dentro...

**Pesquisadora:**

- Por que, Daniel? Isso tem a ver com a *Pessach*?

Daniel continua brincando com a água.

**Pesquisadora:**

- Eita, Daniel! Olha só ... Oh ... Oh ... Oh. Ó Daniel, e essas coisas aqui ...?

A pesquisadora aponta para as coisas da mesa.

**Pesquisadora:**

- Tu conheces essas coisas aqui?

**Dina:**

- Sim...

**Pesquisadora:**

- Vão me explicar... O que, que é isso aqui?

A pesquisadora aponta para a *Keará*.

**Dina:**

- É um karte.

Daniel fala enquanto ainda está mexendo com a água.

**Daniel:**

- Não precisa... não precisa ... vou deixar aí, mesmo

**Pesquisadora:**

- Melhor deixar aí, não é?

**Daniel:**

- É pra não cair água.

A pesquisadora aponta para o copo de água e cálice.

**Pesquisadora:**

- Quer dizer que a água é vermelha é? E a água bota no cálice, é?

**Dina:**

- Não!

**Pesquisadora:**

- Ah, Daniel botou só de brincadeira, não foi Daniel?  
Daniel fala apontando para o copo e cálice de água.

**Daniel:**

- É, só de brincadeira. Pra que... pra esse mar e ficar de sangue.

**Pesquisadora:**

- Ahh, entendi. E isso aqui? Que é isso aqui, gente?  
A pesquisadora aponta para a *Hagadá*.

- Me explica! Me ajuda.

Dina explica (inaudível)

A pesquisadora vira para Daniel, pedindo para ele explicar.

Daniel toca no ovo

**Daniel:**

- Isso aqui é um ovo

**Pesquisadora:**

- Um ovo. O que significa esse ovo? Por que esse ovo tá aqui?

A pesquisadora fala dirigindo-se a Daniel.

**Pesquisadora:**

- Cuidado para não quebrar o ovo!

Daniel levanta o ovo.

- É um ovo de verdade.

A pesquisadora pega o ovo que estava com Daniel e coloca o ovo no lugar onde estava.

- Vamo deixar aqui. Pra que serve esse ovo? Por que o ovo tá aqui?

**Dina:**

- Ele fica ... e expulsa ...

Dina estava falando, mas Daniel a interrompe fala ao mesmo tempo em que ela.

**Daniel:**

- Porque as galinhas, elas morreram ...

**Pesquisadora:**

- Ah, foi? As galinhas morreram, foi?

**Daniel:**

- É, tem uma praga dessa, né Dina?

**Dina:**

- É sim!

Destas interações é pertinente a inferência que as crianças constroem sentidos coletivamente. Como nos registros de dança, descritos anteriormente, também na narrativa observa-se que a criança não apenas coopera com seus pares, mas solicita esta participação na construção de sentidos e concepções.

Parece que na construção da narrativa pelas crianças, tendo a necessidade de, por um lado, incluir os elementos que foram apresentados pela pesquisadora e, por outro, os fatos lembrados da história bíblica das pragas, contada pelos adultos, foi necessário um tempo para responder a pesquisadora que insistia na narração das



crianças. Por fim, a narrativa das crianças incluem os objetos que estavam na mesa e elementos da narrativa dos adultos, numa versão de Daniel da história, confirmada por Dina.

A narrativa então é reinterpretada pelas crianças que repetem o significado mais profundo que diz respeito à superação dos judeus, com a ajuda de Deus e a ação de Moisés, de sua condição de escravizados no Egito. No entanto, outros elementos são acrescentados, talvez pela necessidade de responder à pesquisadora ou pela tentativa de incluir os objetos que a situação da pesquisa lhes havia sido apresentados.

Nessa perspectiva, registra-se o processo de socialização dialógica e a reprodução criativa nas linhas de Corsaro (2011), Grigorowitschs (2011) onde os significados das experiências são reconstruídos nas relações sociais com o suporte dos sistemas de representação, de acordo com as formulações de Woodward (2012).

Os elementos da cultura judaica representados pelos objetos presentes na mesa das rodas de interação fornecem a mediação simbólica para a construção de sentidos compartilhados pelas crianças e adultos envolvidos em uma experiência comum. Os objetos de *Pessach* mediam a relação entre os sujeitos no ritual onde acontece a narrativa dos eventos, mas não se encontram presentes na história. Cada objeto representa metaforicamente um conceito que, por sua vez, relaciona-se a um determinado evento. Além disso, durante o ritual, estes objetos seguem uma ordem específica para serem manipulados num determinado momento, criando uma ligação do presente com o passado histórico. De forma semelhante, Daniel e Dina, ativamente engajados nos seus processos de socialização dialógica, à medida que interagem em conjunto com tais objetos, constroem ativamente os seus próprios significados reproduzindo criativamente os elementos da cultura judaica que selecionam.

Em outro episódio do encontro da pesquisadora com Hannah e Ruth, mencionado acima onde as crianças conversam sobre a celebração de *Pessach* e os objetos encontrados na mesa da roda de interação, destacamos o seguinte trecho da conversa:

Trecho transcrito #5	<i>A força dos judeus</i>	Categorias de análise: <i>Compartilhamento/explicação/metáfora (alimento) /classificação dos personagens da narrativa</i>			
	Roda de interação: <i>Explicando o Pessach</i>	Grupo A	VID_20170418_084815	18/04/2017	6 minutos e 21 segundos
<p>Ruth pega na <i>kipá</i>  <b>Ruth:</b>  - E o que é isso?  A pesquisadora se aproxima das crianças.  <b>Pesquisadora:</b>  - O que é isso?  Hannah toca na <i>kipá</i>.  <b>Hannah:</b>  - É a <i>kipá</i>.  <b>Ruth:</b> -  - É uma <i>kipá</i>.  Ruth aponta para algo na <i>keará</i>.  <b>Ruth:</b>  - E eu não sei o que é isto.  <b>Hannah:</b>  - É o osso.  <b>Ruth repete:</b>  - É osso.  Ruth toca no prato.  <b>Ruth:</b>  - É a <i>keará</i>.  A pesquisadora aponta para os objetos produzidos pelas crianças.  <b>Pesquisadora:</b>  - E vocês fizeram isto aqui, foi? Quem fez isso?  <b>Ruth:</b>  - Hannah  <b>Hannah:</b>  - Não foi, foi todo mundo...  A pesquisadora tenta ajudar, completar a frase.  <b>Pesquisadora:</b>  - Junto, foi?  Hannah fala com muitos gestos.  <b>Hannah:</b>  - Não, foi todo mundo fazendo o seu.  Ruth apontando para o detalhe do artesanato.  <b>Ruth:</b>  - E <i>morá</i> fez o seu e ela cobriu.  A pesquisadora aponta para a estrela no artesanato.  <b>Pesquisadora:</b>  - E esta estrelinha aqui?  <b>Ruth:</b>  - Porque ... porque é ..é ...para os judeus ... o que é isso? esta batata?  Hannah levanta as <i>Hagadot</i>.</p>					

**Pesquisadora:**

- O que que é?

**Ruth:**

- esta é uma batata de verdade?

A pesquisadora balança a cabeça.

**Pesquisadora:**

- De verdade.

**Ruth:**

- E este ovo é de verdade?

**Pesquisadora:**

- Tudo de verdade.

**Ruth:**

- Tudo de verdade?

**Pesquisadora:**

- É ... E o que tem ovo e batata que ... ?

**Ruth:**

- Pra ...pra ... se lembra ... pra ... os judeus.

**Pesquisadora:**

- Os judeus.

A pesquisadora balança a cabeça positivamente.

**Pesquisadora:**

- Se lembra de quê?

**Hannah:**

- Da fortuna dos judeus!

**Pesquisadora:**

- Ahh! Da fartura, é? O que é que é fartura?

Ruth gesticula.

**Ruth:**

- É forte!

**Pesquisadora:**

- Ahh! A força? Entendi.

Hannah gesticula

**Pesquisadora:**

- O que mais que tem aqui que vocês possam me explicar...

Nota-se aqui que, durante a narrativa dos eventos recentes da celebração, os objetos mediam a construção dos significados da celebração numa rede de sentidos, conectando a história das crianças, a narrativa bíblica e elementos do contexto cultural adulto. A narrativa das crianças é o fio condutor dessa reinterpretação. Percebe-se o agir performático que se mescla à narrativa, com movimentos e gestos, em especial quando para explicar o que é a força as crianças levantam os braços em “L” e “mostram seus músculos”.

Noutra dupla a conversa é similar. As crianças entraram na sala da *roda de interação* com a pesquisadora que explica o objetivo de se encontrarem ali com aqueles objetos:

Trecho transcrito #6	Categorias de análise:				
	<b><i>Eu sou forte, eu sou rápido 1</i></b>	<b><i>Explicação/metáfora simbólica: alimento/classificação dos personagens e atores/aproximações e afastamentos</i></b>			
	Roda de interação: <i>Explicando o Pessach</i>	Grupo A	VID_20170418_084815	18/04/2017	6 minutos e 21 segundos
<p>Samuel pega na batata. - Que é isso? <b>Pesquisadora:</b> - O que é isso? <b>Rebeca:</b> - É uma batata! A pesquisadora continua. <b>Pesquisadora:</b> - Ahh! Eu quero saber por que a gente colocou, morá Riva colocou, estas coisas aqui para ajudar vocês a me explicar o que que é a <i>Pessach</i> que eu não sei. Rebeca pega no osso da <i>keará</i> enquanto Samuel segue também examinando e manuseando os objetos mais próximos ainda de pé. <b>Rebeca:</b> - Esse osso lembra a força... <b>Pesquisadora:</b> - Ah! Lembra da força, é? Muito bem. Força de quem que eu não sei? <b>Rebeca:</b> - Dos judeus... <b>Pesquisadora:</b> - Ahh! <b>Rebeca:</b> - Eu sou judia! Eu sou forte! <b>Pesquisadora:</b> - Ah é, tu é forte? Rebeca faz gesto com os braços. <b>Samuel:</b> - Eu sou rápido! <b>Pesquisadora:</b> - Tu é rápido? Ahh! Muito bem. E o que mais que a gente... Rebeca pega no ovo. <b>Rebeca:</b> - O ovo duro lembra a tristeza porque quebrou a sinagoga deles... <b>Pesquisadora:</b> - Ahh é, a tristeza? Hmm lembra isso, né? E a batata lembra o que? <b>Rebeca:</b> - As lágrimas <b>Pesquisadora:</b> - As lágrimas? ... Hmm... Oh, Samuel...?</p>					

Rebeca ainda segurando o ovo duro aponta para o copo com água

**Rebeca:**

- Ai a gente molha na água com sal.

**Pesquisadora:**

- Água com sal é? Por que que coloca água no sal?

**Rebeca:**

- Por causa das lágrimas.

Há trechos como o acima, em que a narrativa dos eventos bíblicos de *Pessach* encontra-se implícita em um plano de referência, o que se percebe explicitamente é uma explicação sobre os objetos presentes na mesa da roda de interação. As fala das crianças é um misto da explicação adulta ouvida na sala de aula e suas próprias interpretações. Assim como acontece durante o ritual adulto, a narrativa dos eventos bíblicos serve como suporte e complemento para a construção de significados próprios pelas crianças, mediados pelos objetos. É possível enxergar então um processo onde valores e conceitos como liberdade, força, superação, entre outros, vão se construindo ao longo do aceno à emoções de alegria, tristeza, satisfação, promovendo o posicionamento, a aproximação, o senso de pertencimento e a construção identitária.

Significativo o enunciado da criança ao repetir “a força dos judeus”, indicando que as crianças entendem a organização social em sistemas classificatórios. Ao especificar a “a força dos judeus” as crianças referem-se à categorização “judeus/não judeus. Dessa forma, o caráter plural e heterogêneo da sociedade está sendo tratado pelas crianças. Assinala-se aqui uma das raras oportunidades em que crianças pequenas podem explicitar essa diferenciação entre pares.

Na conversa acerca dos objetos, observamos os processos de identificação e diferenciação. Uma criança identifica-se com o grupo “judeus”, dizendo-se forte. Ser judia para essa criança significa ser forte e ela claramente se identifica com este grupo. Já a outra criança, que não é judia, procurando encontrar sua diferença, afirma outra qualidade na tentativa de se afirmar como o outro. A cultura de sua meio, expressa por símbolos e signos da celebração de *Pessach* leva a criança a refletir, opinar e se posicionar. Rebeca e Samuel mostram-se conscientes de sua diferença e da heterogeneidade de seu grupo. Mesmo tão jovens como Rebeca e Samuel, a criança já

se posiciona com relação aos referenciais culturais – Rebeca diz: eu sou forte, Samuel afirma: eu sou rápido. Rebeca e Samuel participam na sua construção identitária.

Não se trata da absorção passiva da cultura adulta que nada disse a respeito de ser forte ou rápido, mas de ressignificar as categorias sociais: judeu e não judeu, homogeneidade/heterogeneidade, plural e singular, diversidade e diferença. Samuel, como Rebeca, cria suas próprias categorias e se posiciona: Eu sou rápido. Levando-se em conta que esta criança sabe que não é judia então a sua expressão “eu sou rápido” pode ser entendido como “eu não sou judeu, eu sou diferente de ser judeu, eu sou rápido”, enquanto Rebeca que também sabe que é judia através de suas experiências fora da escola, leva a sequência de associações ao posicionamento explícito: eu sou judia.

Figura 9 – Roda de interação Explicando o *Pessach*: A Keará



Fonte: Riva Resnick (2017).

Figura 10 – *Roda de interação Explicando o Pessach: Explicando o prato de Pessach*



Fonte: Riva Resnick (2017).

Os símbolos de *Pessach* mediam a relação da criança com a cultura de maneira simples e acessível ao associar um signo ao símbolo e a um grupo: os judeus. Rebeca, Samuel, Ruth e Hannah mostram que as crianças não apenas entendem essa mediação, mas assim como os adultos, são capazes de lidar com elas, à sua própria maneira.

## 5.2 “NUMA FOLHA QUALQUER EU DESENHO UM SOL AMARELO...”: AS CRIANÇAS EXPÕEM SUAS REPRESENTAÇÕES DO SHABAT

Como apontado, parte dos registros analisados neste estudo foram feitos durante a atividade de desenhar o *Shabat*. Interessante perceber como as crianças do Grupo A se engajaram no processo de desenhar o *Shabat* como algo realmente especial.

Sabendo-se que estas crianças são expostas a várias oportunidades para colorir, desenhar e pintar chama a atenção a alegria e motivação que demonstram ao colaborarem com a ideia proposta de desenhar o *Shabat*. A situação criada na pesquisa é um momento de escuta e as crianças aproveitam para se expressar tanto verbalmente como através de desenhos.

Neste trecho, as pesquisadoras estão na sala com as crianças do Grupo A. Eles estão sentados ao redor de uma mesa e uma das pesquisadoras está filmando a *roda*

de interação. A outra pesquisadora conversa com as crianças lembrando, a visita anterior e explicando o objetivo deste encontro:

Trecho transcrito #7	“Eu adoro este papel”				
	Categorias de análise: <i>corporeidade/aproximações e afastamentos</i>				
	Roda de interação: <i>Desenhando o Shabat</i>	Grupo A	VID_20171002_103833	02/10/2017	5 minutos e 51 segundos
<p><b>Pesquisadora:</b> - A gente vai fazer um desenho... aí, ó... <i>morá</i> Riva trouxe aqui ó, pra nós... A pesquisadora levanta-se.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> - Papeis... e lápis. Algumas crianças gritam em coro - Lápis!</p> <p><b>Pesquisadora:</b> - Papel especial, papel bacana, muito especial!</p> <p><b>C1:</b> - Eu adoro este tipo de papel! (o vídeo está numa direção que não dá pra ver quem e não se reconhece a voz). A pesquisadora desembulha o papel.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> - Tu gostas?</p> <p><b>C2:</b> - Eu gosto... eu gosto!</p> <p><b>C3:</b> - Eu adoro este tipo de papel! Várias crianças uma por vez repetem. - Eu adoro!</p> <p><b>Pesquisadora</b> (continua distribuindo os papeis): - Olha só... vai receber o papel e vai fazer o desenho do <i>Shabat</i>...</p> <p><b>Samuel (cantando):</b> - <i>Shabat shalom...</i><sup>1</sup></p> <p><b>Pesquisadora:</b> -... e depois cada um vai explicar o seu desenho... tá bom? Cada um vai explicar pros colegas como fez o desenho... o que que fez...</p>					



Figura 11 – *Desenhando o Shabat.*

Fonte: Riva Resnick (2017).

Parece não ser coincidência que Samuel cantarola – para as crianças, em especial, as ideias são expressas de forma multimediática: sons, cores, imagens e palavras, mesmo em vários idiomas, compõem o sentido. Pode-se dizer que, para Samuel, *Shabat* é a música aprendida e cantada todas as sextas-feiras nas simulações do ritual. Samuel desenha o *Shabat*, enquanto canta o *Shabat*. As imagens e os sons se misturam, se completam.

Durante a produção dos desenhos, a conversa pode ser sobre o processo de desenhar, como sobre os desenhos em si. Numa das rodas de interação as crianças começam a desenhar e uma diz: “Eu vou pintar” e outra diz “Eu sei fazer uma cadeirinha”. Algumas vezes, elas julgam seu próprio desenho e dizem “está feio”. Elas pareciam estar satisfeitas em comentar seus desenhos.

À medida que comentam o que vão desenhar as crianças vão revelando os elementos que compõem o *Shabat* para elas e vão ressignificando a *mediação simbólica* dos adultos. Como bem lembrado por Pires (2007), as crianças vão desenhar o que primeiro vem à cabeça e/ou aquilo que lhes parece mais importante sobre aquele tema. Uma criança diz que vai desenhar uma mesa e muitas cadeirinhas ao que parece

ser uma referência ao ritual do *Kabalat Shabat* que ela participa na escola. Veja no trecho abaixo a descrição de outra criança dos elementos de seu desenho:

Trecho transcrito #8	<i>O universo simbólico do Shabat</i>	Categorias de análise: <i>Explicação/metáfora simbólica: alimento/adição personagens/embelezamento/corporeidade</i>			
	Roda de interação: <i>Desenhando o Shabat</i>	Grupo A	VID_20171002_103833	02/10/2017	5 minutos e 51 segundos
<p><b>Raquel</b> (andando do outro lado da mesa, fala ao mesmo tempo das outras crianças): - A <i>chalá</i></p> <p><b>Pesquisadora:</b> - A <i>chalá</i>... tô vendo, você desenhou a <i>chalá</i> também... Olha só, gente! A pesquisadora pega o desenho de Raquel e mostra ao resto da turma.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> - E cadê o nome? Que não tá aqui. Raquel mostra onde tem o nome no seu desenho.</p> <p><b>Raquel:</b> - Aqui! A pesquisadora aponta para elementos no desenho de Raquel.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> - Ahhh... Pronto... olhe só... Raquel, é? Que nome bonito, Raquel... Aí Raquel desenhou aqui ó... foi isso, não foi, Raquel? Completou agora, não foi? Ahh, muito bacana! A pesquisadora pega um dos desenhos que estava em cima da mesa.</p> <p><b>Pesquisadora</b> - E aqui ó? Agora primeiro aqui ó.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> - Cadê o nome desta pessoa que fez esse desenho?</p> <p><b>Rebeca:</b> - Miriam... Miriam...</p> <p><b>Pesquisadora:</b> - Miriam... Cadê teu nome Miriam, botasse atrás foi? ... Cadê? A pesquisadora fala para a sala.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> - Miriam vai colocar o nome. Miriam se aproxima pega seu desenho de volta e vai colocar o nome. Samuel, Hannah se aproximam e entregam os desenhos também. Hannah e Samuel tentam entregar ao mesmo tempo.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> - Perá ai... vamos fazer na ordem... na ordem ... Primeiro Hannah ...</p> <p><b>Hannah:</b> - Olha o arco-íris...</p> <p><b>Pesquisadora:</b> - O arco-íris!</p>					

**Hannah:**  
- Esse é o vinho, aqui velas...

**Pesquisadora:**  
- O vinho... o que?

**Hannah:**  
- As velas

**Pesquisadora:**  
- Velas... que vela bonita! ... E aqui?

**Hannah** fala baixo.

**Hannah:**  
- *Chalá*

**Pesquisadora:**  
- A *chalá*, muito bem.  
Hannah explica seu desenho apontando.

Os elementos do ritual do *Kabalat Shabat* na escola presentes neste desenho como na maioria dos desenhos deste grupo parecem indicar que as crianças colocam no desenho suas referências imediatas com relação ao *Shabat*. Mas note que neste desenho encontramos o arco-íris da mesma forma com nos outros desenhos encontram-se outros elementos da realidade da criança autora. A mistura dos elementos pertinentes ao universo simbólico do *Shabat* a outros reflete o aspecto criativo da socialização infantil. As crianças reproduzem os elementos que selecionam compondo assim suas experiências.

Apesar de mencionarem não saber como desenhar, as crianças do grupo A não perguntaram à pesquisadora quais elementos que podiam desenhar. Apenas concordaram com a proposição selecionando os aspectos do *Shabat* que lhes convinham, não se incomodando com as perguntas da pesquisadora. Note o exemplo:

Trecho transcrito #9	<b>Representação: suporte para os significados da experiência</b>	Categorias de análise: <b>Explicação/adição personagens/ embelezamento/corporeidade/autoria</b>			
	Roda de interação: <i>Desenhando o Shabat</i>	Grupo A	VID_20171002_103833	02/10/2017	5 minutos e 51 segundos
<p>As crianças começam a comentar sobre o que vão fazer.</p> <p><b>Miriam:</b> - Eu vou fazer uma festa!</p> <p><b>Raquel:</b> - Vou fazer uma mesa... uma mesa branca e pega um lápis branco.</p> <p><b>A pesquisadora:</b> - Mas será que vai aparecer?</p> <p><b>Miriam:</b> - Vai...</p>					

Neste trecho as crianças pareceram estar à vontade para desenhar o *Shabat* a sua maneira. Pode-se entender pela sua fala e pelos desenhos que a presença da pesquisadora não tolhia o processo criativo: as crianças não buscavam saber o que a pesquisadora queria ver nos seus desenhos. É possível compreender que os elementos dos desenhos refletiam as experiências destas crianças no *Shabat* escolar. Ao atentar-se na escolha dos elementos presentes podemos ver a repetição de elementos em diversos desenhos e falas das crianças. É possível também notar a referencia à celebração das crianças no *Kabalat Shabat* que as crianças participam na escola. Lembrando mais uma vez que a maioria das crianças não celebra o *Shabat* em casa esta possibilidade de ressignificação dos elementos culturais torna-se ainda mais relevante. Com estas observações, nos aproximamos do questionamento deste trabalho acerca da integração dos elementos específicos da herança cultural judaica na construção de sentidos no ambiente escolar. Retoma-se de Woodward (2012) que a mediação simbólica dos sistemas de representação oferece o suporte para os significados da experiência então pode-se dizer inferir da transcrição das observações que as crianças criam das experiências na escola um significado para as festividades e rituais.

Ao comentar sobre seus desenhos durante a execução, as crianças transitam por temas distintos. O desenho parece aumentar a possibilidade de articulação de ideias. Como registrado em episódios distintos, a criança pode comentar sobre suas relações familiares – “minha tia mora em Israel” ou fazer observações sobre seus gostos e preferências: “... eu adoro este papel”, “eu só gosto de vermelho...”, “... eu não gosto de *chalá!*”. Neste sentido, o aspecto criativo da ressignificação seria exercitado em consonância com a participação ativa nos processos de socialização discutidos na fundamentação teórica deste estudo.

Nesta perspectiva, o tema do desenho transfere-se para a temática da conversa ampliada pela criança que inclui no seu desenho elementos distintos inclusive aqueles propostos na conversa que se desenvolve durante a execução, como as ideias compartilhadas pelos colegas:

Trecho transcrito #10	<i>Territórios simbólicos de identidades</i>	Categorias de análise: <i>delimitação de espaço (território)/autoria</i>			
	Roda de interação: <i>Desenhando o Shabat</i>	Grupo A	VID_20171002_103833	02/10/2017	5 minutos e 51 segundos
<p><b>Samuel:</b> - Shaba... Eu to fazendo o <i>shaba</i> lá em Israel...</p> <p><b>Rebeca:</b> - Também to fazendo Israel.</p> <p><b>Sara:</b> - Eu to fazendo aqui no colégio.</p> <p><b>A pesquisadora:</b> - Tu já foi em Israel?</p> <p><b>Samuel:</b> - Não</p> <p><b>Sara:</b> - A minha tia mora em Israel.</p>					

Ao entender a influência das ideias das outras crianças, menos do ponto de vista individual da tentativa de impressionar/copiar o outro e mais no movimento de compartilhamento de ideias, pode-se observar neste trecho outra vez a ressignificação coletiva. Uma criança diz “*vou desenhar o Shabat em Israel*” e outra diz: “*eu também*”. Porém uma terceira diz “*vou desenhar no colégio*”. Nem todas as crianças se deixaram influenciar pela ideia de desenhar o *Shabat* em Israel. Apenas algumas crianças optam pela ideia oferecida pelo colega.

Também nessa atividade se percebe o mosaico de significados, elementos das experiências na escola, narrativas da família e o imaginário das crianças se unem na reinterpretção do *Shabat*.

Algumas crianças mencionam Israel ao se referir aos temas judaicos numa evidente identificação simbólica. Tendo em mente a proposição que os deslocamentos e a *globalização*, produzem identidades plurais, separando espaço e lugar, como trazem Hall (1997) e Woodward (2012), podemos identificar nessa fala o processo de hibridização e identificação das crianças. No encontro com a diversidade as crianças “cruzam as fronteiras” metaforicamente, como diz Silva (2012), “movendo-se livremente entre os territórios simbólicos de diferentes identidades” (p. 68). Dessa forma, estas crianças identificam elementos da cultura judaica com um território: Israel.

Mais relevante que quais os elementos da proposição dos colegas são selecionados é a forma como ocorre a interação. Na maioria dos casos deste estudo,

as crianças declaram *eu também vou desenhar...* na voz destas crianças elas não estão imitando ou tentando copiar o desenho de outra criança, de forma diferente, são autoras.

Estas crianças estão criando sua própria versão da ideia lançada pela colega num diálogo de cores, formas e representações.

### 5.2.1 *Ima, Aba, Chalá e o Shabat*

Como estabelecido, durante a produção do desenho, ao tecerem comentários cria-se uma oportunidade para as crianças expressarem suas preferências e suas opiniões. O trecho abaixo é uma continuação da *roda de interação* Desenhando o *Shabat*, onde algumas crianças acabaram seus desenhos. As crianças comentam sobre a simbologia do *Shabat*. As pesquisadoras estão na sala com as crianças do Grupo A. Eles estão ao redor de uma mesa com material de desenho. Uma das pesquisadoras filma a *roda de interação*. A conversa se desenvolve ao redor dos desenhos. O trecho começa com Rebeca e Sara levantando-se para mostrar os seus desenhos para a pesquisadora e o grupo:

Trecho transcrito #11	<i>Ima, Aba, Chalá e o Shabat</i>	Categorias de análise: <i>Explicação/adição personagens/ embelezamento/corporeidade/autoria</i>			
	Roda de interação: <i>Desenhando o Shabat</i>	Grupo A	VID_20171002_103833	02/10/2017	5 minutos e 51 segundos
<p>A pesquisadora faz sinal, chamando a criança para se aproximar para mostrar seu desenho.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> - Vem cá Sara... mostrar. Rebeca e Sara levantam-se para mostrar os seus desenhos para a pesquisadora e o grupo. Rebeca e Sara estão de pé ao lado da pesquisadora. A pesquisadora pega o desenho de Rebeca e vira o desenho para mostrar para o resto do grupo.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> - Primeiro Rebeca. Aqui ó, assim ó, bem bonito assim.</p> <p><b>Rebeca</b> - Aponta para a mesa que ela desenhou.</p> <p><b>Rebeca:</b> - A mesa.</p>					

**Pesquisadora:**

- A mesa... olha, gente! Gente! ... Olha! ... Olha o que Rebeca fez! ... Olha! ... A mesa...

**Rebeca:**

- Uma mesa... velas... vinho... a *chalá*...

Rebeca aponta cada elemento.

**Pesquisadora:**

- Mesa, velas, vinho, *chalá*.

A pesquisadora pergunta apontando para um elemento no desenho de Rebeca

**Pesquisadora:**

- Hmm... como é que é isso? Como é que é isso?

Samuel grita

**Samuel:**

- A *chalá*!

A pesquisadora olha na direção de Samuel.

**Pesquisadora:**

- A *chalá*?

**Samuel:**

- A *chalá*

Samuel parecia que estava tentando explicar a *chalá*, mas foi interrompido por Rebeca.

**Rebeca:**

- É porque é uma *chalá* mágica.

**Pesquisadora:**

- É um... é uma comida é?

**Rebeca:**

- É uma comida...

**Pesquisadora:**

- Ah é? Vocês comem isso?

**Samuel:**

- Eu não gosto de *chalá* porque é o pão...

**Pesquisadora:**

- Ah é? É um pão? E tu não gosta de pão, não?

**Samuel:**

- Eu gosto... mas de *chalá*aaaa...

A pesquisadora aponta para um elemento no desenho de Rebeca.

**Pesquisadora:**

- Ah, tá! ... E quando vocês colocam isso aqui na mesa... faz o que? No *Shabat*?

**Rebeca:**

- A gente escolhe um *aba* e uma *ima*...

Hannah interrompe a explicação de Rebeca.

**Hannah:**

- Com sorteio!

**Rebeca:**

- Com sorteio...

**Pesquisadora:**

- Ah, é?!

**Rebeca:**

- Aí... Ai, você...

**Sara:**

- Aí, você come a *chalá*... a *chalá* muda de cor...

**Pesquisadora:**

- Ah! É mesmo?! A *chalá* muda de cor, é? Que bacana... E, aí?

Rebeca pega o desenho dela e a pesquisadora pega o desenho de Sara.

Sara aponta para um elemento no desenho dela.

**Sara:**

- Eu fiz um arco-íris.

**Pesquisadora:**

- Um arco-íris! ...

Sara aponta para o próprio desenho.

**Sara:**

-... umas coisas aqui... a *ima* e o *aba*... a mesa... e aqui é ainda a mesa.

A pesquisadora aponta para algo no desenho de Sara.

**Pesquisadora:**

- Ah é... e aqui, é o que?

**Sara:**

- A *ima* e o *aba*...

**Pesquisadora:**

- E essas comidinhas aqui, é o que?

**Sara:**

- É o vinho... A *chalá* e o vinho.

**Pesquisadora:**

- Ahhh... você gosta do *Shabat*?

Sara balança a cabeça para dizer que sim e segura seu desenho.

Nesses trechos, observa-se com clareza a presença da simbologia da cultura adulta: *aba*, *ima*, *chalá*, vinho. Esses elementos estão também presente nas experiências coletivas das crianças do Infantil do CIMC. Assim, pode-se dizer que as crianças representam nos seus desenhos os aspectos da cultura adulta que fazem parte de suas experiências. Curiosamente, as crianças não traduzem todos os nomes dos elementos do *Shabat*. Eles não dizem: o pão, a mãe e o pai. As crianças reconhecem que não é qualquer pão, é o pão da cerimônia com um significado especial, nesse contexto. Também o pai e a mãe são assinalados enquanto personagens que compõem a celebração, com uma participação especial e uma performance definida pela cultura. Aquele pão com formato específico e sabor adocicado só é servido para as crianças no ritual do *Kabalat Shabat*. E para a maioria daquelas crianças essa é a única



oportunidade de comer e nomear a *chalá*. Na mesma linha de pensamento, podemos entender que o mesmo acontece com *aba* e *ima*, se assumirmos que para essas crianças *aba* e *ima* são duas crianças que assumem papéis privilegiados na cerimônia do *Kabat Shabat*. Apenas vinho e velas são traduzidos, possivelmente por não serem nomeados pelos adultos em hebraico.

Figura 12 – A *chalá* mágica.



Fonte: Riva Resnick (2017)

Figura 13 – O *Shabat* e o arco-iris.



Fonte: Riva Resnick (2017).

A nomeação dos elementos é seguida por expressões de desejos, preferências e gostos. Assim, Samuel se pronuncia, dizendo que não gosta de *chalá*. Samuel demonstra saber que *chalá* é um tipo de pão que ele não gosta. As crianças sabem que

*chalá* é pão, *ima* é mãe e *aba* é *pai*, mas no universo do *Shabat* para estas crianças a nomeação se dá no hebraico. Pode-se observar novamente o hibridismo cultural onde no universo daquelas crianças existe o pão, a *chalá*, o pai, a mãe, a *ima* e o *aba*. Este é o universo que estas crianças representam.

### 5.2.2 A Casa, o adulto e o *Shabat*

Ao desenhar, a criança se encontra sobre a influência de seus pares e do que acredita que o adulto quer ver e ouvir, como nos traz Pires (2007). No entanto, na *roda de interação* Desenhando o *Shabat* foi possível observar no grupo um evidente grau de liberdade nas opiniões das crianças. Atente para o caso do desenho de Lea:

Trecho transcrito #12	<i>A Casa, o adulto e o Shabat</i>	Categorias de análise: <i>Explicação/classificação dos personagens/ corporeidade/autoria/afastamento e aproximações</i>			
	Roda de interação: <i>Desenhando o Shabat</i>	Grupo A	VID_20171002_10383 3	02/10/201 7	5 minutos e 51 segundos
<p><b>Pesquisadora:</b> - Agora... eu vou querer que vocês me deem os desenhos, tá certo? Eu posso guardar o desenho de vocês? As crianças entregam os desenhos à pesquisadora.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> - Oba! ... hã? É a nossa pesquisa... a gente tá querendo saber o que as crianças desenharam... sobre o <i>Shabat</i>... como é que as crianças pensam que é o <i>Shabat</i>. Pega o desenho de Lea que estava em pé ao lado da pesquisadora.</p> <p>- Olha só! Vamos ver agora o de Lea? Tá bacana, viu Lea? ... Apresenta Lea, o desenho... Lea, parecendo envergonhada, não responde.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> - Lea... ela escreveu o nome dela aqui... e aqui? Fez mais o que, Lea? A pesquisadora olha para o desenho de Lea, que está segurando, e para Lea.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> - Mostra pra nós... Lea fala muito baixo.</p> <p><b>Lea:</b> - A casa...</p>					

A pesquisadora repete.

**Pesquisadora:**

- A casa... Ahh! ...

**Samuel:**

- É a *Sucá*<sup>2</sup>...

A pesquisadora repete, ignorando a interrupção de Samuel.

**Pesquisadora:**

- A casa... que mais?

Samuel interrompe.

**Samuel:**

- *Sucá*!

Lea responde a Samuel, falando baixo.

**Lea:**

- É não...

A pesquisadora fala para Samuel.

**Pesquisadora:**

- Hã? É não... deixa dizer...

A pesquisadora fala para Lea.

**Pesquisadora:**

- Diz.

Lea aponta para o desenho dela.

**Lea:**

- O céu e o arco-íris...

A pesquisadora repete concordando.

**Pesquisadora:**

- O céu e o arco-íris.

A pesquisadora aponta para um elemento no desenho de Lea.

- E aqui?

**Lea:**

- O adulto...

**Pesquisadora:**

- O adulto, ó! E esse adulto, tá fazendo o que aqui? Hã? Hã? Hã?

**Samuel:**

- Fechando os olhos...

A pesquisadora aponta para o desenho de Lea.

**Pesquisadora:**

- Ahh... o adulto tá aqui ó... e aqui é a casa, aqui o céu e o arco-íris...  
é assim, Lea? Muito bem.

A pesquisadora vira para Lea, perguntando a ela.

**Pesquisadora:**

- Posso guardar o seu desenho?

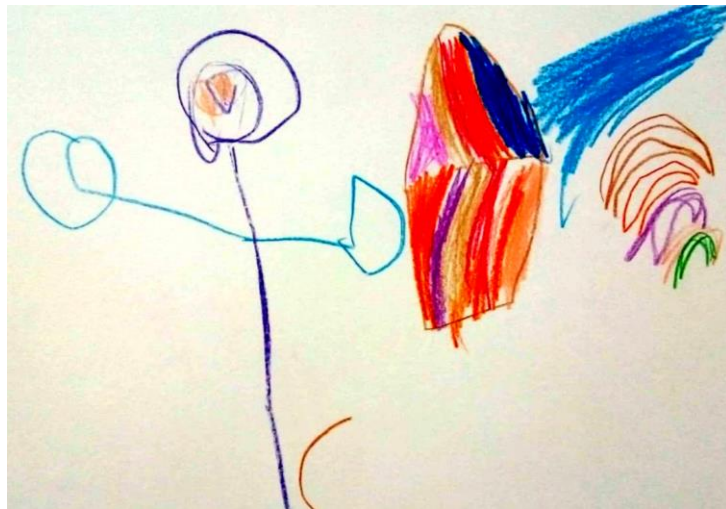
Lea balança a cabeça para dizer que sim.

O desenho de Lea destaca-se pelas referências menos comuns ao *Shabat*. Nota-se a pouca influência das ideias dos colegas. Lea inclusive rejeitou firmemente os diversos comentários de Samuel. Ao levar-se em consideração que Lea havia se

juntado a comunidade escolar do CIMC apenas recentemente pode-se argumentar que Lea representou no seu desenho suas experiências com o tema: um *Shabat* e um arco-íris, sem velas, vinhos ou *chalá*...

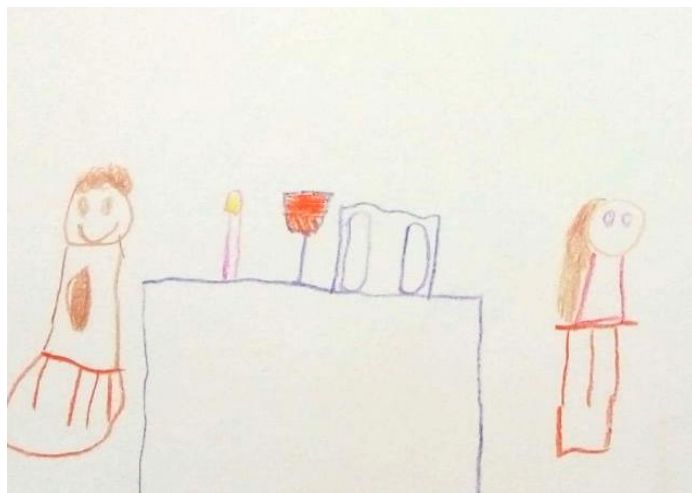
Durante a conversa pode-se perceber uma forte indicação que a criança percebe o caráter geracional das relações sociais: Lea desenhou o adulto. Ao nomear a figura como “o adulto” durante a apresentação de seu desenho, Lea explicita o reconhecimento das categorias sociais da sociedade. Ao representa-los no desenho e comentar sobre este, Lea tem a oportunidade de lidar com os temas da realidade.

Figura 14 – A Casa, o adulto e o *Shabat*



Fonte: Riva Resnick (2017).

Figura 15 – *Kabalat Shabat*.



Fonte: Riva Resnick (2017).

O *Shabat* parece ser um evento pouco familiar para Lea faltando as referências pessoais. É possível entender que a presença do adulto no desenho do *Shabat* indica que Lea compreende que a celebração é do adulto. O *Shabat* ainda não faz parte da história pessoal da Lea.

### 5.2.3 A *Sucá*, o *Shabat*, e... “*Essa sou eu*”

Nos registros a seguir, observa-se como as crianças se incluem e a seus pares nas suas representações das suas experiências do *Shabat*. É possível discutir essa inclusão com base nos estudos sociais da infância que postulam a agência social das crianças e sua capacidade de formularem explicações sobre sua cultura e sua sociedade (MARCHI,2009;SARMENTO 2015):

Trecho transcrito #13	A <i>Sucá</i> , o <i>Shabat</i> , e ... “ <i>Essa sou eu</i> ”				
	Categorias de análise: <i>Explicação/adicação personagens/ embelezamento/corporeidade/autoria</i>				
	Roda de interação: <i>Desenhando o Shabat</i>	Grupo A	VID_20171002_103833	02/10/2017	5 minutos e 51 segundos
<p><b>Pesquisadora:</b> - Agora vamos ver o de Samuel. Presta atenção! ... Que Samuel fez um desenho muito bonito! ... Vai, Samuel, explica pra nós! Samuel aponta para os elementos do desenho dele.</p> <p><b>Samuel:</b> - Essa é a <i>Sucá</i>... essa é a corrente da <i>Sucá</i>... A pesquisadora aponta para os elementos do desenho de Samuel.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> - A sucata? A corrente da sucata... Samuel balança afirmativamente a cabeça</p> <p><b>Pesquisadora:</b> - O que mais? e aqui, é o que? Samuel olha um pouco surpreso.</p> <p><b>Samuel:</b> - A <i>Sucá</i> também.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> - A sucata também? E aqui? Samuel fica em silêncio parecendo não saber o que dizer. A pesquisadora fala pra Hannah.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> - Um pedaço da sucata também...</p>					

Miriam exclama.

**Miriam:**

- Pronto! Pronto! Pronto!

**Pesquisadora:**

- Agora Miriam.

**Samuel:**

- ... É o *Shabat* aqui.

**Pesquisadora:**

- Cadê o *Shabat*?

Samuel mostra.

**Pesquisadora:**

- Aqui o *Shabat*?

**Samuel:**

- Dentro!

**Pesquisadora:**

- Aqui... tá dentro ... ne?

Samuel concorda.

**Pesquisadora**

Com trejeito de cabeça.

- Ah...entendi. Entenderam?

**Pesquisadora:**

- Agora vamos ver aqui... Miriam. Miriam explica pra gente.

**Miriam:**

- Olha essa é a mesa, essas é as cadeiras... amigos ... esse Samuel e essa sou eu ...

**Pesquisadora:**

- Você é esta? E esta aqui? Quem é?

**Miriam:**

- Todo mundo.

**Pesquisadora:**

- Todos os amigos aqui. Ahhh, muito bem! Que beleza isso aqui! ... A mesa aqui... Palmas para todos!

Todos batem palmas.

**Miriam:**

- Não! Espera! Espera! Espera!

**Pesquisadora:**

- Espera...

Miriam aponta no desenho dela.

**Miriam:**

- Velas.

**Pesquisadora:**

- Velas...

**Miriam:**

- E copos.

**Pesquisadora:**

- E copos... Muito bem. Vamos bater palmas para todos.

Todos batem palmas.

No caso do desenho de Miriam, ela está incluída assim como os colegas. É possível interpretar a presença das crianças no desenho do *Shabat* como sua presença

nas celebrações na escola. Ao dizer “*esta sou eu*” e “*aqui é todo mundo*” a criança parece estar dizendo: somos presentes na sociedade, conscientes das nossas próprias experiências.

Figuras 16 – *Roda de interação Desenhando o Shabat*. Apresentando o desenho do *Shabat*.



Fonte: Riva Resnick (2017).

Figuras 17 – *Roda de interação Desenhando o Shabat*. Explicando o desenho do *Shabat*.



Fonte: Riva Resnick (2017).

Figuras 18 – *Roda de interação Desenhando o Shabat: Mostrando o Shabat no desenho.*



Fonte: Riva Resnick (2017).

Numa visão ampla e retrospectiva das observações salta aos olhos do pesquisador a ação colaborativa das crianças na construção de sentidos: as crianças partilham conhecimentos solicitando a participação dos colegas. Os sentidos da cultura judaica são ressignificados criativamente pelas crianças nas suas narrativas e performances que não correspondem a simples reprodução das narrativas adultas ao conectar suas interpretações e preocupações às informações que selecionam das suas experiências. Registraram-se episódios que podem ser articulados aos conceitos de hibridação na fala das crianças. Nas expressões das crianças é plausível a identificação dos processos miméticos nas danças, gestos e também na seleção dos elementos da cultura judaica que reconstroem. Ao longo de todas as observações e análises percebe-se enfático a mediação cultural nas experiências das crianças.

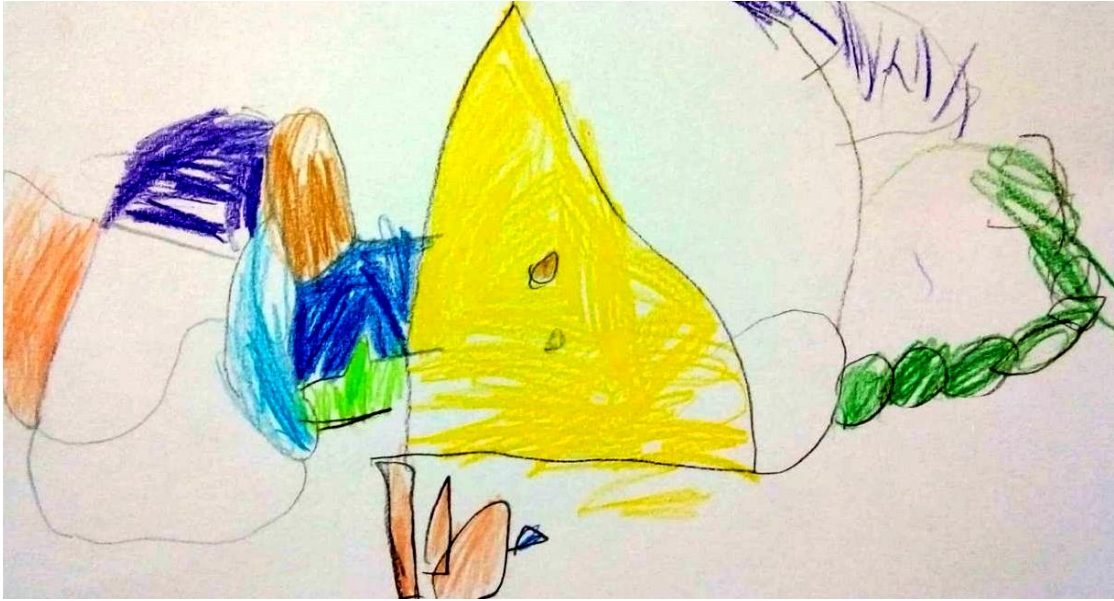
Figura 19 – *Roda de interação Desenhando o Shabat: “Essa sou eu”*



Fonte: Riva Resnick (2017)



Figura 20 – Roda de interação Desenhando o Shabat: A Sucá e o Shabat



Fonte: Riva Resnick (2017)

## 6 CONCLUSÃO

Este é um estudo interpretativo de como as crianças constroem suas identidades culturais, a partir de vivências no contexto escolar de rituais e festividades da cultura judaica: o *Pessach* e o *Shabat*.

Buscou-se conjugar os sentidos de singular e plural presentes nas suas experiências, procurando relacionar suas diversidades com os significados compartilhados entre elas e com os adultos da escola. Foram analisadas narrativas e performances corporais como formas de expressão, daquilo que compreendem, sentem e pensam.

No movimento de arrematar este trabalho, tenta-se delinear a seguir os pontos mais relevantes das reflexões apresentadas ao longo do texto. Analisamos a articulação teórica entre as abordagens dos Estudos Culturais e os Novos Estudos Sociais da Infância a qual o presente estudo se propôs a realizar. Também, retornando às perguntas norteadoras e aos objetivos propostos, avaliamos os resultados alcançados e os novos conhecimentos que se emergiram ademais das expectativas iniciais.

Neste estudo, as crianças se identificaram frente aos diversos temas tratados como forte, rápido, judia, de forma coerente, por um lado, com o contexto das conversas com a pesquisadora e, por outro, com as narrativas que escutaram dos adultos e que reinterpretaram. Delimitaram valores, crenças, simbologias e territórios culturais, reconhecendo o pluralismo que coexistem nas diversas realidades sociais o qual possibilita a construção das múltiplas identidades culturais.

As falas das crianças mostram que durante a reprodução interpretativa ocorrem processos de identificação e diferenciação. As crianças percebem as marcas classificatórias e a diversidade de seu meio, sendo capazes de criar suas próprias categorias. Elas ressignificam as categorias sociais e procurando delimitar sua diferença do outro, vão construindo sua própria identidade.

A questão proposta para este estudo: “Como a criança ressignifica os ritos que marcam as manifestações da cultura judaica na escola?”, permite estabelecer um diálogo entre concepções das crianças como participantes ativas nos rituais e nas

celebrações das festividades judaicas e a mediação cultural das relações sociais, enquanto se constituem dentro desse grupo social.

As crianças têm papéis específicos nos ritos e nas celebrações da cultura judaica. No *Shabat*, existe o adulto – o pai, a mãe e, conseqüentemente, o “não-adulto”: a criança. Elas compreendem e refletem sobre essa relação intergeracional. Nos costumes e rituais da festividade de *Pessach* fica ainda mais evidente a categorização dessas relações. Nesta festividade, as crianças fazem parte da narrativa adulta, como no caso do enredo do bebê Moisés ou nas pragas dos primogênitos. Elas também têm um papel nos ritos das *Kushiot*, no recitar das perguntas do *Ma-nistana*, na brincadeira do *afikoman*.

Ao conectarem-se com os elementos da cultura judaica, no ambiente escolar, as crianças demonstraram entender a tessitura geracional deste meio, reconhecendo seu papel social. A cultura judaica oferece o contexto para o exercício de percepção e apropriação de concepções referentes à infância como categoria geracional.

Na busca de analisar “como as crianças incorporam os elementos específicos da herança cultural judaica na construção de sentidos no ambiente escolar?”, foi registrada a reinterpretação das crianças apresentada em forma de narrativas e performances. Elas evidenciaram com gestos, movimentos, músicas e histórias um conhecimento profundo sobre valores e crenças da cultura judaica relacionados à união, cooperação, força e superação.

No exercício de responder à pergunta norteadora: “como se dão os processos de constituição da identidade cultural das crianças através de reprodução interpretativa na escola?”, salienta-se a perpetuação dos valores culturais judaicos pela vivência comunitária nas celebrações e rituais. A análise expôs que as crianças tomam parte nas celebrações e rituais conjuntamente. Elas integram-se nas atividades comunitárias como um grupo: elas vivenciam a celebração na escola entre pares e como parte do grupo escolar são incluídas nos eventos comunitários. Para mais do compartilhamento das experiências, destacou-se o aspecto colaborativo das interações observadas.

Ao vivenciar as celebrações e rituais como grupo de pares, o argumento que as crianças participam da sociedade no coletivo é fortalecido. As crianças deste estudo exprimem, para além de uma consciência, uma conformidade com esta proposição. As

crianças buscam os seus pares nos processos de ressignificação, com expressões de colaboração, compartilhamento, autorização e mesmo distanciamento, como vimos nas danças de roda, no dar às mãos, na necessidade de ajuda e concordância para a apresentação de uma narrativa que explique a história dos judeus.

Em que medida as interações observadas contribuem para a compreensão dos processos de socialização infantil? Na análise das observações, foi apresentado como os sentidos da cultura judaica são ressignificados criativamente pelas crianças. Ao conectar suas interpretações e preocupações às informações que selecionam das suas experiências, as crianças não apenas reproduzem as narrativas adultas, mas as transformam nas suas próprias narrativas. É plausível a identificação dos processos miméticos nas danças, gestos e também na seleção dos elementos da cultura judaica, como ação dialógica de transformação cultural pelas crianças.

Em suma, a pesquisa apontou para as crianças como construtoras de suas identidades, originando-se de suas próprias preocupações, na sua forma específica de se comunicar e em conjunto com seus pares. Pode-se afirmar que este estudo evidencia que a criança percebe a heterogeneidade dos meios sociais e é capaz de lidar com a complexidade da sociedade onde se insere.

Da necessidade da consistência metodológica, buscando escutar o que dizem as crianças, ecoaram as falas que advertem que elas não expressam suas opiniões apenas pela linguagem oral. Da análise das observações, entende-se como se formam suas ideias na composição das várias linguagens que é capaz de utilizar com expertise: os sons, as músicas, as cores, formas, sabores, movimentos e danças.

Este estudo nos traz de forma inequívoca a maneira multissemiótica e colaborativa da expressão das crianças que se utilizam de seus corpos, mentes, ideias, sensações e emoções para construir sentidos, enquanto revelam a sociedade onde se inserem. Este trabalho também contribui para a reflexão a respeito das escolhas metodológicas nas investigações com crianças pequenas como coparticipantes. A reduzida produção de trabalhos com crianças coparticipantes reforça o estado recente deste campo acadêmico e indica as possibilidades de desenvolvimento de ferramentas voltadas para especificidades deste tipo de pesquisa.

A análise dos registros de observação invoca as preocupações com as peculiaridades da escuta das expressões das crianças. Em especial, o enfrentamento dos requerimentos éticos ainda suscita debates atuais.

Mas, e a escola? O que foi encontrado sobre a Educação Infantil formal neste estudo? O que nos mostraram as próprias crianças a respeito? A escola está conectada na rede social e apresenta-se não como espaço hermeticamente isolado, mas como ambiente onde transitam também as ideias e concepções da sociedade. Nesse sentido, emerge a importância da escola para a formação da identidade das crianças, construída conjuntamente na marcação das diferenças.

Como já mencionado as escolas são homogêneas e não permitem que a criança discuta temas judaicos no seu dia-a-dia (ABRAMOWICZ, 2006).

Num estudo sobre a cultura judaica em uma escola judaica, consolida-se a ideia de que a oportunidade oferecida às crianças de refletir e discutir junto com seus pares sobre os elementos da diversidade cultural da sociedade é impar.

Para as crianças judias garante-se a possibilidade de trabalharem com outras crianças os elementos específicos de sua herança cultural, permitindo assim que ela participe na construção da cultura de seu grupo comunitário. Para todas as crianças, é uma alternativa singular para trabalhar assuntos de diversidade e diferenças sociais.

Iniciamos a reflexão desta investigação assinalando o alinhamento conceitual com a perspectiva da complexidade em estudos sobre as crianças no plural das infâncias contemporâneas. Essa pluralidade apresentou-se no cotidiano escolar das crianças observadas. Importante apontar que no contato coletivo com símbolos e signos que mediam os significados culturais, encontra-se a oportunidade necessária às crianças para lidar com os sentidos de homogeneidade/heterogeneidade, plural e singular, diversidade e diferença. É justamente quando a escola permite que se torne explícito a pluralidade de seu meio, que elas podem refletir sobre a realidade social. E é partindo do compartilhamento das reflexões que as crianças exercitam a alteridade que lhes é peculiar enquanto indivíduos e enquanto crianças. Assim, trabalhar com as diferenças no ambiente escolar traduz-se numa postura crítica e inclusiva.

Com este trabalho, é possível afirmar que as crianças pequenas não parecem encontrar dificuldades em lidar com as diferenças. Esta investigação também indica que

é preciso que as crianças encontrem espaço para trabalhar essas diferenças uma vez que pelo contraste que marca a diversidade é que se torna possível a construção das identidades.

A intenção de fazer um estudo que trouxesse as questões da diferença nas escolas para a pauta dos debates foi satisfeita.

Pode-se dizer que o reconhecimento da diversidade no ambiente escolar permite o exercício do direito das crianças de se apresentarem como sujeitos construtores de conhecimento plenamente e a seus modos.

A reflexão proposta neste trabalho pode contribuir para a apreciação do pluralismo cultural que possibilita o reconhecimento de múltiplas identidades culturais, onde coexistem diversas realidades e oportunizar atitudes, além da tolerância e do respeito, da promoção e valorização das diferenças.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. **A Sociologia da Infância no Brasil**: uma área em construção. Revista do Centro de Educação, Local, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010.
- ABRAMOWICZ, A. **A Pluralidade de ser judeu**. In: GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. Experiências étnico-culturais para a formação de professores. Belo horizonte: Autêntica, 2011, p. 27-38.
- ALANEN, L. **Teoria do bem-estar das crianças**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 751-775, set./dez. 2010.
- BARLACH, L.; PEZO, M. A. **A identidade judaica**: uma identidade religiosa? Estudos de Religião, São Paulo, v. 22, n. 34, p. 184-194, 2009.
- BELLONI, M. L. **O que é sociologia da infância?** Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- BLAJ, L. D. **Sukot e Purim na educação infantil**: um encontro da infância e da cultura judaica. 2008. 176 p. Dissertação (Mestrado em Língua Hebraica, Literatura e Cultura Judaicas) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- CANDAU, V. M. et al. **Cultura (s) e educação**: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 13-38.
- CANDAU, **Ser professor/a hoje**: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. Educação, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014. Impresso.
- CARVALHO, A. M. A.; PEDROSA, M. I. **Cultura no grupo de brinquedo**. Estudos de Psicologia (Natal), Natal, v. 7, n. 1, p. 181-188, 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X2002000100019&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2002000100019&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 9 dec. 2016.
- CARTUS, N. **Olhares brasileiros judaicos**: a presença do judaísmo na arte brasileira contemporânea. 2006. 135 p.. Tese (Doutorado em Língua Hebraica, Literatura e Cultura Judaicas) - Universidade de São Paulo, São Paulo.
- CASTELLS, M. A. **Network Theory of Power**. International Journal of Communication, v. 5, 2011. Disponível em <<http://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/1136>>.
- CECHIN, M. B. C.; SILVA, T. da. **Assim falava Barbie**: uma boneca para todos e para ninguém. Fractal: Revista de Psicologia, v. 24, n. 3, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicoshumanas.uff.br/Fractal/article/view/782/751>>. Acesso em: 9 abr. 2018.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2005.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSI, B. R. **Relações e conflitos entre crianças na educação infantil**: o que elas pensam e falam sobre isso. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 42, out./dec. 2011. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602011000500018&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000500018&lng=en&nrm=iso)>.

CYTRYNOWICZ, R. **Instituições de assistência social e imigração judaica**. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v12n1/09.pdf>>.

EPELBOIM, S. **Identidade judaica**: formação, manutenção e possível modificação à luz da psicologia social. *PsicoUSF*, Itatiba, v. 9, n. 1, jun. 2004. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-82712004000000011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712004000000011&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 1 nov. 2015.

FERREIRA, M.; NUNES, A. **Estudos da infância, antropologia e etnografia**: potencialidades, limites e desafios. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 103-123, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193530606007>>. Acesso em: 30 dez. 2016.

GOBBI, M. **Desenhos e fotografias**: marcas sociais de infâncias. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 43, jan./mar. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602012000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000100010&lng=en&nrm=iso)>.

GOUSSINSKY, S. **Era uma vez uma voz**: o cantar ídiche, suas memórias e registros no Brasil. 2015. 468 p.. Tese (Doutorado em Estudos Judaicos) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

GRIGOROWITSCHS, T. **Jogo, mimese e infância**: o papel do jogar infantil nos processos de construção do self. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 230-246, maio/ago, 2010.

\_\_\_\_\_. **Jogo, Mimese e socialização**: os sentidos do jogar coletivo na infância. São Paulo: Alameda, 2011.

HALL, S. **The Centrality of Culture**: Notes on the Cultural Revolutions of our Time. In: THOMPSON, K. (ed.). *Media and Cultural Regulation*. London: Thousand Oaks; New Delhi: The Open University; SAGE Publications, p.209-236, 1997.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 1997.



\_\_\_\_\_. **Quem precisa da identidade?** In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2012. cap. 3, p 103-133.

JENKS, C. **Constituindo a criança**. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, Porto, n. 17, p. 185-216, 2002.

KRAMER, S. **Autoria e autorização**: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 111, p. 41-59, 2002.

KREUTZ, L. **Identidade étnica e processo escolar**. *Cad. Pesqui.* 1999, n.107, pp.79-96. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15741999000200003>>.

LINS, W. B. A. **'A mão e a luva'**: judeus marroquinos em Israel e na Amazônia: similaridades e diferenças na construção das identidades étnicas. 2010. 236 p. . Tese (Doutorado em Língua Hebraica, Literatura e Cultura Judaicas) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

MACHADO, M. M. **"A criança é performer"**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, RS, v. 35, n. 2, p. 115-137, 2010.

MANCEBO, D. **Modernidade e produção de subjetividades**: breve percurso histórico. *Psicologia : Ciência e Profissão*, Brasília, DF, v. 22, n. 1, mar. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932002000100011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932002000100011&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 5 nov. 2016.

MARCHI, R. de C. **As teorias da socialização e o novo paradigma para os estudos sociais da infância**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, RS, v. 34, n. 1, p. 227-246, 2009.

MEDINA, A. **As Escritas corporais da caixinha de música**: educação infantil. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 64, abr./jun. 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602017000200267&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000200267&lng=en&nrm=iso)>.

MEIRA, L. **Análise microgenética e videografia**: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. *Temas em psicologia*, Ribeirão Preto, SP, v. 2, n. 3, p. 59-71, 1994.

MÜHLEN, B. K. **Cultura, identidade e gênero no processo de imigração judaica de sobreviventes da segunda guerra mundial**. 2012. 114 p.. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10923/4863>

MÜLLER, F.; HASSEN, M. de N. A. **A infância pesquisada**. *Psicologia USP*, São Paulo, SP, v. 20, n. 3, p. 465-480, jul./set. 2009. Acesso em: 6 abr. 2018. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305123733009>>.

MUNIZ, A. V. S. **Processo de identificação**: um estudo de caso da comunidade judaica do Recife e sua relação com o estado de Israel. 2008. 138 p.. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

NEVES, V. F. A. et al. **Infância e escolarização**: a inserção das crianças no ensino fundamental. Educação & Realidade, Porto Alegre, RS, v. 42, n. 1, p. 345-369, 2017.

OLIVEIRA, L. O. C. **A Estranha nação de Moacyr Scliar**: a ficcionalização de lugares, identidades e imaginários judaicos e brasileiros. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2005.

\_\_\_\_\_. **A Trajetória sefardita em O Sr. Máni, de AB Yehoshua-considerações sobre a identidade judaico-israelense**. 2001. 164 p.. Dissertação (Mestrado em Língua Hebraica, Literatura e Cultura Judaicas) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

OLIVEIRA, Y. M. **O colégio israelita Moysés Chvarts**: tradição e construção da identidade judaica recifense. 2008. 125 p.. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

PAIVA, G. J de. **Identidade psicossocial e pessoal como questão contemporânea**, PSICO, v. 38, n. 1, p. 77-84, jan./abr., 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/UFRPE/Downloads/Dialnet-IdentidadePsicossocialEPessoalComoQuestaoContempor-5161517.pdf>.

PIRES, F. **O que as crianças podem fazer pela antropologia?** Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, RS, v. 16, n. 34, p. 137-157, 2010.

\_\_\_\_\_. **Ser adulta e pesquisar crianças**: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. Revista de Antropologia, São Paulo, v. 50, n. 1, p. 225-270, 2007.

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

PROUT, A. **The future of childhood**. New York/London, Routledge Falmer, 2005 : Routledge, 2004.

\_\_\_\_\_. **Reconsiderando a nova sociologia da infância**. Cadernos de Pesquisas, v. 40, n. 141, p. 729-750, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a04>

QVORTRUP, J. A. **A Infância como categoria estrutural**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 631-643, 2010.

\_\_\_\_\_. **Visibilidades das crianças e da infância.** Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 23-42, jan./abr. 2014.

RAMOS, T. K. G.; FONTES N. L.; BISPO G. M. **"O que fazem as crianças da creche ao serem colocadas nos berços por longas horas? Os bebês respondem."** Educon, Aracaju, SE, 2012.

ROSSETTI, C. B.; SMARSSARO T. R.; PESSOTTI, T. L. **Inventário das brincadeiras e jogos de crianças em diferentes municípios do estado do Espírito Santo.** Revista Psicopedagogia, São Paulo, v. 26, n. 81, p. 388-395, 2009.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** São Paulo: Cortez, 2013

SANTOS, M. M. **A Territorialidade Judaica em Santa Maria/RS: uma contribuição à geografia cultural.** 2015. 170 p.. Tese (Doutorado em Geografia) - Instituto de Geociências, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS..

SARMENTO, M. J. **Uma agenda crítica para os estudos da criança.** Currículo sem Fronteiras, Braga, Portugal v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr, 2015. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/sarmento.pdf>.

\_\_\_\_\_. **As Culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade.** In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Org.). Crianças e miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

\_\_\_\_\_. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância.** Educação e Sociedade, Campinas, SP, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

\_\_\_\_\_. **Imaginário e culturas da infância.** Cadernos de Educação, Fae/UFPel, Pelotas v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

\_\_\_\_\_. **Infância, exclusão social e educação como utopia realizável.** Educação & Sociedade, Campinas, SP, v. 23, n. 78, p. 265-283, 2002

SARMENTO, M. J.; MARCHI, R. C. **Radicalização da infância na segunda modernidade: para uma sociologia da infância crítica.** 2008. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/36735/1/Radicaliza%C3%A7%C3%A3o%20da%20inf%C3%A2ncia%20e%20SI%20critica%201.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2018

SILVA, T. T. da A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2012. cap. 2 , p. 73-102.

\_\_\_\_\_. **Identidade e diferença: impertinências.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 79, aug. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002000300005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300005&lng=en&nrm=iso)>.

SZUCHMAN, E. **Identificação/Identidade:** linguagem, história e memória na condição judaica. 2006. 183 p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

\_\_\_\_\_. **Língua e identidade:** função da língua hebraica (segunda língua) no ensino-aprendizagem nas escolas judaicas de São Paulo. 2011. 172 p.. Tese (Doutorado em Língua Hebraica, Literatura e Cultura Judaicas) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

TOLPOLAR, M. G. **Meus mortos, meus vivos:** diálogos com a gravura e a memória. 2003. 126 p.. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

UMBELINO, A. L. S. **O Shabat e a conservação do Judaísmo - O Sétimo dia faz renascer a quintessência e a partícula elementar do universo,** 2003. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE.

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

WOODWARD, K. **Identidade e diferença:** uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. de (Org.); HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. cap. 1 p. 7-72.

## GLOSSÁRIO

Aba	Pai
Afikoman	Sobremesa; Refer-se ao pedaço de matzá que deve ser comido para encerrar o jantar de Pessach
Chag	Festa
Chalá	É um pão trançado especial que é consumido no Shabat e nas festas judaicas, excluindo a festa de Pessach
Hagadot	Plural de Hagadá- conto; narrativa. Em geral refere-se aos livros onde estão escrito as narrativas de Pessach
Ima	Mãe
Kabalat Shabat	Recebimento do Shabat. Em geral refere-se
Keará	Prato fundo; pequena bacia. Em geral refere-se a Keará de Pessach que é o prato onde se coloca os alimentos simbolicos utilizados no jantar de Pessach
Kipá	Solidéu é um pequeno barrete usado na cabeça por motivos religiosos.
Kushiot	Questões. Refere-se às 4 perguntas os mais jovens devem fazer durante o jantar de Pessach
Matzot	Plural de Matzá
Morá	Professora
Moré	Professor
Pessach	Saltar. Refere-se a festividade conhecida com a páscoa judaica
Seder	Ordem; Refere-se ao jantar festivo que marca as celebrações da festividade de <i>Pessach</i>
Shabat	Cessar. Refere-se a festividade que marca o dia do descanso, o sétimo dia da criação do universo.
Sucá	Cabana; Refere-se a festividade de Sucot (plural de Sucá) onde é prescrito que se contruam cabanas em lembrança a peregrinação dos judeus pelo deserto.

### QUADRO 1 - TRECHOS TRANSCRITOS

Trecho transcrito	Página	Capítulo Seção	Título	Categorias de Análise	Roda de interação	Grupo	Identificação do vídeo	Data de filmagem	Duração do vídeo
1	70	Cap 5. /Sec. 5.1	Peassach tem dança 1	Colaboração/ encenação/ corporeidade/ musica/ compartilhamento	Explicando o Pessach	A	VID_20170418_084815	18/04/2017	6 min e 21 seg
2	71	Cap 5. /Sec. 5.1	Peassach tem dança 2	Colaboração/ encenação/ corporeidade/ musica/ compartilhamento	Explicando o Pessach	B	VID_20170418_074708	18/04/2017	13 min e 01 seg
3	74	Cap 5. /Sec. 5.1	Matzá	Colaboração/ explicação/ metáfora (alimento)	Explicando o Pessach	A	VID_20170418_084815	18/04/2017	6 min e 21 seg
4	76	Cap 5. /Sec. 5.1	A Praga das galinhas	Colaboração/ explicação/ metáfora (alimento)/ adição de novos fatos à narrativa	Explicando o Pessach	B	VID_20170418_074708	18/04/2017	13 min e 01 seg
5	81	Cap 5. /Sec. 5.1	A força dos judeus	Compartilhamento explicação/ metáfora (alimento)/ classificação dos personagens da narrativa	Explicando o Pessach	A	VID_20170418_084815	18/04/2017	6 min e 21 seg
6	83	Cap 5. /Sec. 5.1	Eu sou forte, eu sou rápido	Explicação/ Metáfora (alimento)/ classificação dos personagens e atores/ aproximações e afastamentos	Explicando o Pessach	A	VID_20170418_084815	18/04/2017	6 min e 21 seg
7	87	Cap 5. /Sec. 5.2	<i>"Eu adoro este papel"</i>	corporeidade/ aproximações e afastamentos	Desenhando o Shabat	A	VID_20171002_103833	2/10/2017	5 min e 51 seg
8	89	Cap 5. /Sec. 5.2	O universo simbólico do Shabat	Explicação/ Metáfora (alimento)/ adição de personagens/ embelezamento/ corporeidade	Desenhando o Shabat	A	VID_20171002_103833	2/10/2017	5 min e 51 seg
9	90	Cap 5. /Sec. 5.2	Representação: suporte para os significados da experiência	Explicação/ adição de personagens/ embelezamento/ corporeidade/ autoria	Desenhando o Shabat	A	VID_20171002_103833	2/10/2017	5 min e 51 seg
10	92	Cap 5. /Sec. 5.2	Territórios simbólicos de identidades	delimitação de espaço (território)/ autoria	Desenhando o Shabat	A	VID_20171002_103833	2/10/2017	5 min e 51 seg

11	93	Cap. 5/ Sec. 5.2.1	<i>Ima, Aba, Chalá e o Shabat</i>	Explicação/ adição de personagens/ embelezamento/ corporeidade/ autoria	Desenhando o Shabat	A	VID_20171002_103833	2/10/2017	5 min e 51 seg
12	97	Cap. 5 / Sec 5.2.2	A Casa, o adulto e o Shabat	Explicação/ classificação dos personagens/ corporeidade/ autoria/ afastamentos e aproximações	Desenhando o Shabat	A	VID_20171002_103833	2/10/2017	5 min e 51 seg
13	100	Cap. 5 / Sec 5.2.3	A Sucá, o Shabat, e... "Essa sou eu"	Explicação/adição de personagens/ embelezamento/ corporeidade/ autoria	Desenhando o Shabat	A	VID_20171002_103833	2/10/2017	5 mins e 51 seg

## APÊNDICE A



Recife, 10 de julho de 2016

### **Carta Apresentação e Solicitação para Realização da Pesquisa**

À Direção do Colégio Israelita Moysés Chvarts

Prezada Senhora Giovana Cherpak,

Em nome do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da UFRPE/FUNDAJ, viemos por meio desta, solicitar a permissão para mestrandia Riva Resnick realizar a pesquisa intitulada: Experiências Identidade Cultural Judaica Nas Celebrações Religiosas: A Construção De Significados Pelas Crianças, nesta instituição de ensino, sob orientação da Professora Doutora Patrícia Maria Uchôa Simões.

A pesquisa tem como objetivo central investigar como as crianças reinterpretem os valores culturais da herança cultural judaica incorporados nos processos de socialização no tempo e espaço definidos no contexto da Educação Infantil. Pretende-se analisar a vivência das festividades da tradição judaica que permitem que a criança experimente a multiplicidade de identidades culturais no ambiente escolar e o papel destas experiências em processos formadores de identidade.

A pesquisa se dará na observação de crianças do grupo 4 e 5, durante atividades escolares. Serão utilizadas videogravações e gravações de áudio, como também produções artesanais das próprias crianças e anotações no caderno de campo. Os registros construídos junto às crianças serão utilizados apenas para fins acadêmicos, apresentações em eventos científicos, processos de formação docente e aulas com a finalidade educativa. Serão garantidos o sigilo e o anonimato das crianças participantes que apenas participarão do estudo com autorização expressa dos pais e em



conformidade total com a anuência e parecer dos profissionais da escola. Dessa forma, as atividades de registro das informações para a pesquisa não causarão nenhum risco, incomodo ou desconforto para as crianças, ao longo da investigação.

A realização dessa pesquisa é de grande relevância tanto no campo teórico como para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos educadores e educadoras da Educação Infantil, pois contribui para a apreciação do pluralismo cultural promovendo atitudes de tolerância, respeito e de valorização das diferenças.

Ao final do estudo, as pesquisadoras comprometem-se a realizar oficinas com as profissionais da Educação Infantil da instituição investigada sobre a importância dos processos de formação da identidade da criança que valorizem sua capacidade interpretativa, fortaleçam sua autoestima e estimulem sua criatividade.

A pesquisadora e a sua orientadora estão à disposição para esclarecimentos e dúvidas a respeito da pesquisa.

Atenciosamente,

---

Patrícia Maria Uchôa Simões (Professora Dr<sup>a</sup>. Orientadora)

Fone: (81) 30736488

patricia.simoes@fundaj.gov.br

---

Riva Resnick (Mestranda)

Fone: (81) 998627153

rivacohen05@gmail.com

## APÊNDICE B



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados pais e/ou responsáveis

A professora-pesquisadora Riva Resnick, estudante de mestrado da Universidade Federal Rural de Pernambuco e a Fundação Joaquim Nabuco, está realizando sua pesquisa de mestrado, no Colégio Israelita Moysés Chvarts.

Para tanto, observará a turma as crianças nos turnos da manhã nas suas atividades habituais. Dessa forma, as atividades de registro das informações para a pesquisa não causam nenhum risco, incomodo ou desconforto para as crianças, ao longo da investigação. Essas observações serão registradas em videograções.

Para a divulgação da pesquisa é necessária a autorização dos senhores pais e responsáveis para utilização dos vídeos e fotografias dos alunos resultantes, preservando adequadamente o anonimato das crianças, em eventos acadêmicos com a finalidade científica e educativa.

A realização dessa pesquisa é muito importante, no sentido de aprofundar os conhecimentos sobre a criança e a infância, e desta forma, contribuir para a melhoria do trabalho pedagógico e dos estudos realizados.

Segue abaixo a autorização para preenchimento e retorno a escola. Esperamos contar com a colaboração de todos e estamos à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

\_\_\_\_\_  
 Patrícia Maria Uchôa Simões (Professora Dr<sup>a</sup>. Orientadora)  
 Fone: (81) 30736488  
 patricia.simoes@fundaj.gov.br

\_\_\_\_\_  
 Riva Resnick (Mestranda)  
 Fone: (81) 998627153  
 rivacohen05@gmail.co

-----  
**Eu declaro ter sido informado sobre a pesquisa e autorizo a professora-pesquisadora Riva Resnick (Mestranda) a apresentar vídeos e fotografias do (a) aluno (a) sob minha responsabilidade em eventos acadêmicos.**

Nome do aluno (a): \_\_\_\_\_

Assinatura do responsável: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE C



## AUTORIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Comunico a minha aceitação que meu filho/a participe da pesquisa intitulada “**Identidade Cultural Judaica Nas Celebrações Religiosas: A Construção De Significados Pelas Crianças**” realizadas pela Mestranda Riva Resnick. Afirmo que tenho ciência de que os registros construídos serão utilizados apenas para fins acadêmicos, apresentações em eventos científicos, processos de formação docente e aulas com a finalidade educativa. Afirmo ainda que tomei conhecimento dos procedimentos de pesquisa e que, a qualquer momento, posso retirar essa autorização.

Recife, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

---

Assinatura do participante

**APÊNDICE D****AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA**

Eu, \_\_\_\_\_,  
autorizo a realização da pesquisa a realização da pesquisa intitulada “**Identidade Cultural Judaica Nas Celebrações Religiosas: A Construção De Significados Pelas Crianças**”, pela mestrandia Riva Resnick, do Mestrado Acadêmico em Educação Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco- UFRPE e a Fundação Joaquim Nabuco- FUNDAJ, sob orientação da Professora Doutora Patrícia Uchôa Simões e coorientação da Professora Doutora Cibele Maria Lima Rodrigues.

Recife, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

---

Gestora da instituição