



CRIANÇA, BRINCADEIRA E HISTÓRIAS: UM ESBOÇO DE ANÁLISE

CHILD, PLAY AND STORYTELLING: AN ANALYSIS OUTLINE

 **Tamara Metzger Dayan**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo - USP.

São Paulo, São Paulo - Brasil.

tmdayan@usp.br

Resumo: O presente trabalho tem como objeto de estudo as propostas de brincadeiras e encenações conduzidas em uma escola de educação infantil em relação a um tema de vivência das crianças. As propostas foram analisadas principalmente com base em textos de Bredikyte e Hakkarainen, relacionando a prática com conceitos discutidos por essas autoras. A pesquisa visa entender o efeito das brincadeiras e encenações na aprendizagem das crianças. Em razão da pandemia (COVID-19), os dados foram coletados a partir de relatos de uma professora e de uma coordenadora de uma escola judaica. Foi possível perceber maior engajamento das crianças ao tema aprendido devido à maneira como foi trabalhado.

Palavras-chave: brincadeiras; educação infantil; encenações; brincar; encenar e aprender.

Abstract: The object of this work is to study proposals of playing and staging based on a theme, conducted in a given childhood school, in relation to a theme of children's experience. The results of this preliminary research were analyzed mainly based on texts by Bredikyte and Hakkarainen, searching to relate the practice, as found in the field study, with concepts discussed by those authors. The research seeks to offer a contribution to better understand the effect of playing and staging, based on a theme, on children's learning. Due to the pandemic (COVID-19), data were collected from reports by a teacher and a coordinator at a Jewish school. It was possible to perceive the children's greater commitment to the theme learned due to the ludic way it was treated.

Keywords: playing; early childhood school; staging based on a theme; playing, staging and learning.

Para citar – ABNT NBR 6023:2018

DAYAN, Tamara Metzger. Criança, brincadeira e histórias: um esboço de análise. *Cadernos de Pós-graduação*, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 163-175, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/cpg.v20n1.18492>.

Introdução

No presente artigo, ofereço uma reflexão preliminar sobre a prática na educação infantil em uma escola judaica, como um exercício preliminar do tema que desenvolvo atualmente em minha pesquisa. Na primeira seção, procuro desenvolver aspectos relativos à criança e à brincadeira, com foco na construção dos saberes relacionados aos assuntos discutidos na parte seguinte do trabalho. Na segunda seção, o exercício analítico volta-se para buscar vínculos entre a teoria e a

prática no caso estudado. Finalizando, ofereço alguns entrelaçamentos, que encontrei no processo, entre as orientações teóricas adotadas e a breve interlocução com a empiria que realizei, limitada pela pandemia que assola o planeta e nosso País de modo tão devastador.

1 Sobre as noções utilizadas

Antes de começar a escrever sobre o ensino de crianças na faixa etária da educação infantil por meio da contação de histórias e de brincadeiras a ela relacionadas, é preciso deixar claro como se entendem os termos centrais deste estudo, sem ter a intenção ou pretensão de esgotar cada tema, logicamente.

1.1 Criança

Historicamente falando, a criança já foi considerada um ser inválido de percepção (ou uma tábula rasa), para depois ser romantizada (toda a capacidade está subjacente e precisa ser despertada) e enfim ser estudada, a princípio com comparações ao reino vegetal, para depois ser comparada ao reino animal (VIGOTSKI, 2007, p. 4).

Atualmente, autores como Rego (2012) defendem que a infância é uma construção social, e que, portanto, é necessário que se analise como a criança é vista pela própria sociedade para entender qual o seu papel. Isso explica a mudança de paradigmas sobre a infância durante os séculos. Cada teoria se apoia naquilo que é conhecimento hegemônico de sua época e realiza algum avanço em relação à convicção anterior.

É interessante observar que, dentro da cultura judaica, o papel da criança – ou o lugar dela na sociedade – não sofreu mudanças em vários milênios de história. Conta-se que, quando Moisés estava pronto para levar a *Torá* (Bíblia Hebraica) ao povo, D’us¹ pediu uma garantia. Os judeus ofereceram os justos de cada geração, pois seriam eles a guiar o povo. D’us não aceitou. Então pensaram em oferecer o céu e a terra como garantias, afinal são eles a trazer recompensas ou castigos relacionados ao cumprimento dos preceitos judaicos. Tampouco eles foram aceitos. Por fim, o povo disse: “*baneinu arevim baadeinu*” (“nossos filhos são nossa garantia”), e D’us prontamente aceitou. Cito, a respeito disso, o Rabino Sacks (2010, p. 9):

Ter filhos é muito mais que um presente dos céus. É uma responsabilidade. Para nós, judeus, é a responsabilidade mais sagrada que pode haver. Disto depende o futuro do povo judeu. Nosso povo sobreviveu 4.000 anos porque, em cada geração, os judeus consideram como mais alta prioridade a transmissão da fé aos filhos.

¹ Não usamos, no Judaísmo, a grafia completa do nome D’us em sinal de respeito.

Entende-se, então, que, dentro da comunidade judaica, o papel da criança é do elo que junta as gerações, do guardião de uma herança de tradição e cultura a que dará continuidade, dando sua colaboração para que permaneça viva.

Continuando com nosso tema, precisamos entender então...

1.2 Brincadeira

Nas aulas da disciplina “Brinquedos e Brincadeiras na Primeira Infância”, a docente Profa. Dra. Tizuko Morchida Kishimoto expôs o texto *Qu'est-ce que le jeu?*, de Brougère (2005), que relata a história do jogo, a começar pela época dos gregos, quando já havia jogos públicos. Para Aristóteles, o jogo era o descanso do pensamento. Aquino e Descartes acreditavam que tudo podia ser ensinado para as crianças através da brincadeira.

Na Idade Média, os jogos receberam uma má conotação, devido aos jogos de azar, e foram proibidos na escola. Durante o Iluminismo, o jogo volta à escola como ferramenta de educação.

No Romantismo, a criança e a brincadeira tomam lugar de destaque. Freubel cria seu Jardim de Infância, em que as brincadeiras fazem parte da rotina e do aprendizado. As pesquisas sobre a infância continuam apontando essa concepção sobre a criança e o brincar até o Modernismo.

A partir de então, várias foram as mudanças de abordagem a respeito do brincar. Hoje, tem-se o cuidado de, cada vez mais, dar voz à criança em sua brincadeira e não somente à visão do adulto sobre a criança. Há um esforço para melhorar a qualidade da brincadeira, especialmente no espaço escolar.

De acordo com Johnson e Dong (2018, p. 399, tradução nossa), Huizinga, na sua obra *Homo Ludens*, “define brincadeira como uma atividade voluntária, não séria, mas absorvente, sem ganho material, que contém regras, conduz ao relacionamento social e é enquadrada na realidade”.

Para Johnson (2015 *apud* JOHNSON; DONG, 2018, p. 400), a brincadeira é escolhida livremente pelo brincante, que vai criar regras e motivações para jogar, em um estado relaxado e em sintonia com os seus pares.

Sutton-Smith (1979 *apud* JOHNSON; DONG 2018, p. 400) e Bateson (1956 *apud* JOHNSON; DONG, 2018, p. 400) apontam para o aspecto comunicativo da brincadeira, que pode ser baseada em situações reais, mas de modo que seja uma atuação, e envolve decisões e regras que fazem com que os participantes mudem de plano (brincadeira ou não) durante o seu jogo, para que possam manter a brincadeira acontecendo.

A princípio, a teoria de Brougère (1998) não aceitava que se aprendesse através da brincadeira, pois então não poderiam ser consideradas brincadeiras. Para ele, há algumas premissas para que uma atividade seja considerada brincadeira de fato:

- a) nunca imposta, deve ser uma decisão da criança;
- b) necessidade de haver pensamento de segundo grau (imaginação);
- c) existência de regras;
- d) a ação da criança está sempre certa;
- e) frivolidade, querendo dizer que a brincadeira vai ter aspectos importantes para a criança, que podem parecer frívolos ou bobos aos olhos do adulto.

Ao longo de sua carreira, porém, Brougère (2002) aborda o assunto de maneira mais abrangente, partindo da percepção que grande parte das escolas infantis dizem usar jogos e brincadeiras educativos.

Apesar de que, do ponto de vista científico, o jogo tenha suas particularidades, que não envolvem um objetivo didático (muito pelo contrário), “O jogo não é uma atividade ou uma situação educativa, mas ele pode gerar uma experiência que tenha efeitos educativos” (BROUGÈRE, 2002, p. 14).

Seria muito simplista ter uma definição sólida e imutável de aspectos vivos que fazem parte da sociedade. O jogo, assim como a educação e a aprendizagem, é sujeito a mudanças e interpretações. Às vezes, aprende-se ao jogar, e às vezes não se aprende em situações formais de aprendizado. Ao considerar a educação informal, que cada vez mais aparece no campo educativo, Brougère mostra que é possível aprender ao brincar.

Para Vigotski, a brincadeira (de faz-de-conta) se torna madura quando a criança sabe imaginar (aproximadamente aos dois anos), consegue assumir papéis e segue regras (sociais) sobre os papéis que interpreta.

Para esse estudioso, conforme Kishimoto (informação verbal)², o foco é voltado ao aspecto social da brincadeira e do desenvolvimento. Então, a seu ver, a importância de estudar a brincadeira infantil era observar em que ponto seria proveitoso que o adulto interviesse para que a criança pudesse avançar em seu conhecimento.

No desenvolvimento dos estudos sobre educação, Dewey e Dewey (2008) realizaram um estudo que provou ser eficaz trazer os interesses das crianças para dentro da escola para que a aprendizagem ocorresse de forma mais satisfatória. Obviamente, ao inserir a brincadeira, foi possível que as crianças aprendessem diversas habilidades e se interessassem muito mais pelo aprendizado. Inclusive, esforçando-se mais para atingir objetivos relacionados ao que produziam durante as aulas.

² Informação verbal fornecida por Kishimoto, durante o curso “Brinquedos e Brincadeiras na Primeira Infância”, na Faculdade de Educação da USP, São Paulo, no primeiro semestre de 2020.

É bastante sabido que atividades lúdicas têm sido usadas na educação com fins didáticos em diferentes contextos, há séculos. Que nomenclatura damos a essas atividades, fica em aberto. Na organização da escola, historicamente, mediante diferentes fatores levados em consideração, é usual haver, durante o dia escolar, momentos de brincadeira propriamente dita, especialmente em se tratando da faixa etária de zero a seis anos. Ressalte-se, também, que essa brincadeira tem valor muito alto na constituição da identidade da criança, além de aprimorar seu raciocínio e capacidade de abstração, o que é muito valioso como base para o futuro aprendizado.

Então, com a brincadeira dentro da escola, resta-nos considerar...

1.3 Quando as crianças brincam de histórias

A contação de histórias faz parte da rotina escolar desde a mais tenra idade. Essa prática é muito importante para a constituição da criança. Ouvindo histórias, a criança aprende também a contar a sua história, além do hábito de leitura, do ganho de conteúdos valiosos e do prazer gerado por boas histórias.

Como a brincadeira é parte fundamental da vida da criança, parece natural que brinque das histórias – tanto as que ouve como as que presencia. Ao brincar dessas histórias, a criança tem possibilidade de pensar sobre elas, recriar e ressignificar aquilo que interiorizou. Ao fazer isso, ela também está aprendendo competências narrativas, explicadas por Pellegrini (1985, p. 80 *apud* HAKKARAINEN; BREDIKYTE, 2014, p. 242, tradução nossa) como “habilidade de produzir e compreender histórias, entender acontecimentos da história e ações de seus personagens, sequenciados temporalmente e motivados por alguma causa”.

A aprendizagem e a brincadeira por muito tempo foram entendidas como fenômenos separados, mas hoje as pesquisas apontam que são complementares (HAKKARAINEN; BREDIKYTE, 2014, p. 243). De acordo com esses autores, não se define objetivos pedagógicos à brincadeira, então a aprendizagem é “livre”, por assim dizer.

Por muitas vezes, a história pode dar um significado a ações não necessariamente ansiadas pelas crianças. Hakkarainen e Bredikyte (2014) tratam de um estudo com crianças a quem foi pedido que ajudassem crianças menores a montar um quebra-cabeça no momento da brincadeira. Quando desprovidas de um significado maior, pouquíssimas crianças ajudaram. Então, quando a ajuda passou a fazer parte da narrativa que escutavam, em que havia um animalzinho desprotegido precisando de auxílio, várias se mobilizaram e ajudaram.

2 Em busca de empiria

Pretendo agora relatar como se dão as brincadeiras a respeito da narrativa da história de *Pessach* (o Êxodo do Egito) em uma Escola de Educação Infantil Judaica na Zona Sul de São Paulo. Os procedimentos relativos à ética em pesquisa foram seguidos e acompanhados por minha orientadora.

2.1 A festa de *Pessach*

O povo judeu é chamado do Povo do Livro, porque a Bíblia conta a história dos judeus. Mas essa denominação pode ter outra significação. Nós somos o Povo do Livro porque seguimos contando essas histórias por milênios.

Isso é, de fato, um requerimento legal do nosso código de leis (*Halachá*). Há de se contar (por exemplo) a história do Êxodo do Egito para os filhos e futuras gerações na noite de *Pessach* (feriado judaico que comemora a saída do Egito). O jeito que essa história é contada, no entanto, tem suas curiosidades.

Consta na *Hagadá* (livro que relata o Êxodo, datado há 2000 anos): “Em cada geração a pessoa deve ver a si própria como se tivesse sido libertada do Egito” (FRIEDMAN, 5758/1998, p. 46). Como é diferente quando contamos uma história que ouvimos e não conhecemos os personagens ou os detalhes do que quando contamos uma história que aconteceu conosco! Ao nos sentirmos presentes naqueles momentos duros da escravidão, e depois vemos a torrente de milagres... Isso muda o jeito que contamos e sentimos a história!

Mais uma curiosidade sobre o momento de contar a história para a próxima geração: nessa noite, as crianças são o grande enfoque. Fazemos vários atos simbólicos que, na verdade, só têm o propósito de instigar a curiosidade infantil.

O cuidado com a festa de *Pessach* começa bem antes desse dia chegar. Do mesmo modo que nossos antepassados comeram pão não fermentado (*matsá*) na Saída do Egito, assim também nós não comemos alimentos fermentados durante a comemoração de sete dias da festa de *Pessach*. Além disso, somos cuidadosos em não possuímos leveduras durante esse período, o que resulta numa grande limpeza de todos os recintos e de todas as posses da pessoa. Por isso, na véspera de *Pessach*, procuramos e queimamos qualquer pedaço de pão que possa ter sido esquecido durante a limpeza.

Na noite de *Pessach*, vestimo-nos e arrumamos a casa de modo festivo. Na volta da sinagoga, a mesa está posta para o *Leil haSeder*, que é um ciclo de quinze passos para que lembremos de cumprir todas as obrigações da noite. *Seder*, em hebraico, quer dizer ordem, pois em cada lar judaico se celebra essa noite seguindo os quinze passos na ordem certa.

Várias obrigações da noite consistem em comer diferentes alimentos que evocam lembranças daquilo que ocorreu no Êxodo. A *matsá* (sobre a qual comentamos anteriormente), quatro copos de vinho em comemoração à liberdade, uma massa feita de maçãs, nozes e vinho (chamada *harosset* – há diferentes costumes em relação a seus ingredientes –, lembrando-nos da argamassa que nossos antepassados precisavam preparar na construção das pirâmides), uma erva amarga para lembrar da amargura e sofrimento passado na época da escravidão, entre outros.

Mas, na verdade, a preocupação central da noite é que as crianças conheçam a história. Há um mandamento relacionado a essa festa: *vebigadta lebincha*³, ou seja, “e contarás a seu filho”. Esse é o ponto chave da noite, e talvez o ponto chave da nossa religião, que apesar de estar por centenas de anos afastada de sua Terra, trata sua cultura como sua herança e seu bem mais precioso. A interação da noite começa com o *Ma Nisbtaná*, canção tradicional. Ela é cantada pelos filhos e inclui quatro perguntas sobre as diferenças entre essa noite e noites comuns. Os pais passam o resto da noite respondendo essas perguntas, contando muitas histórias, relembando de fatos acontecidos há milênios.

As crianças também contam histórias. Contam aquilo que aprenderam na escola e em anos passados. Também perguntam, pois dentro de nossa tradição, perguntas são sempre bem vistas e bem vindas. E cantam, pois, nesse momento sublime, há níveis que só a música alcança. E, obviamente, também há comidas tradicionais e quitutes feitos especialmente para as crianças (de todas as idades).

É uma noite inspiradora e alegre, um momento de encontro entre o passado e o futuro, o antigo e o novo, o velho e o jovem.

Relato a seguir breve resumo da história do Êxodo para complementar informações minimamente necessárias para a compreensão da próxima seção do trabalho.

Os judeus são escravizados no Egito pelo(s) Faraó(s) durante 210 anos. Durante esse tempo sofrem humilhações e degradações, além do trabalho árduo e desumano. Em determinado momento, o Faraó ordena que todos os filhos homens nascidos dos judeus sejam jogados no Nilo. Nessa época, Moisés nasce, e sua mãe prepara para ele uma cesta, onde o coloca, depositando-a, em seguida, no Nilo e pedindo a sua filha que acompanhe o bebê de longe.

Batia, a filha do Faraó, sai para se banhar no rio e encontra a cesta com o bebê chorando. Percebe que deve ser um menino judeu, e decide mesmo assim criá-lo no palácio. Quando ele cresce, precisa fugir do Egito, pois não consegue ficar calado ante as atribulações que seu povo

³ Livro do Êxodos, capítulo 13, versículo 8 (MILLER, 2011).

passa. D'us então manda Moisés para que fale com o Faraó em seu nome, ordenando que liberte os judeus.

O Faraó e seu povo precisam passar por dez pragas (sangue, sapos, piolhos, moscas, animais ferozes, peste, granizo, gafanhotos, escuridão e morte dos primogênitos) até que finalmente aceitam libertar os judeus. Os judeus saem apressados do Egito, muito carregados, levando também o pão que não teve tempo de fermentar.

Poucos dias depois, o Faraó se arrepende de ter deixado o povo partir e o persegue. Quando os judeus se deparam com o Mar Vermelho, D'us abre milagrosamente o mar para que possam passar. Os egípcios os seguem mar adentro, mas quando os judeus já estão seguros na margem, o mar se fecha sobre os egípcios e eles são afogados. Assim, o povo judeu está finalmente livre da escravidão egípcia e rumo à Terra Prometida.

2.2 Resultados de levantamento preliminar em uma escola judaica

Apesar de haver vários objetivos didáticos ao se contar uma história específica para crianças, em se tratando de uma escola religiosa contando histórias bíblicas, os objetivos são um pouco diferentes. O primeiro seria que as crianças conheçam a história do seu povo; é objetivo também que tenham uma relação afetiva com sua história como povo e também (no caso de *Pessach* especificamente) que possam participar do *Leil haSeder* (noite comemorativa do Êxodo).

Kishimoto (2010) aponta a importância de os professores conhecerem a cultura familiar ao ensinar crianças pequenas. Desse modo, o ensino parte daquilo que é conhecido por elas e faz sentido em sua visão e conhecimento de mundo.

A comunidade na qual essa Escola está inserida é pequena e bastante homogênea. Todos, por exemplo, festejam *Pessach* de modo similar, a começar pela limpeza prévia da casa para que não sobre nenhuma levedura na época da festa. Todos também se empenham em contar para as crianças as histórias relacionadas ao feriado. Para as crianças, nesse aspecto, a escola é uma continuação da casa.

O modo como as histórias são contadas e vivenciadas pelas crianças é bastante condizente com os objetivos acima mencionados. À princípio, a professora conta a história com o apoio de livros e fantoches 2D. Depois, há uma série de brinquedos que remetem à festa, em sua maioria feitos de sucata. Vemos isso no relato da professora:

Então por exemplo das *macot* (pragas), primeira, tem garrafinha com água vermelha, aí sei lá, piolho, tem uma touca de banho com desenhinhos, aí tem a luva com manchinhas, não é?, da outra *maca* (praga). Qual mais... Gafanhotos, aí a Thamar (coordenadora) tinha comprado, acho que ela fez gafanhotos com pregador... Tipo todas tinham alguma coisa assim. E aí as crianças podem mexer nesses objetos.

E a coordenadora complementa: “O que a gente fez em cada tema, que em Pessach também foi assim, cada sala ganhou um kit das dez pragas, cada sala ganhou fantasia de egípcio... E eles brincavam com isso constantemente, além de usar para a atividade.”

Depois dessas brincadeiras, há também partes da história que são encenadas pelas professoras ou pelas salas mais velhas da educação infantil.

De acordo com a literatura pesquisada (HAKKARAINEN; BREDIKYTE, 2014), é realmente na idade de 5 anos que a criança adquire a competência de representar uma história clássica. Segundo a coordenadora,

Quando a professora está ensinando o assunto ela joga a proposta de “ah, vamos apresentar para as outras crianças da pré-escola” (termo utilizado internamente na escola, independentemente do nome oficial Educação Infantil). Daí ela conta com mais detalhes depois divide os personagens entre as crianças. Todos ganham algum papel, mesmo que seja alguma coisa mais simples, mas todos sempre participam. Eles ensaiam mais ou menos em uma semana, três quatro dias para poder apresentar.

É uma apresentação simples, mas ela é bem significativa para as crianças. Eles ficam super empolgados, e a gente tenta fazer o máximo realista possível. Então, por exemplo, a Batia (filha do Faraó, que encontra uma cesta com um bebê chorando quando vai se banhar no rio, e estica a mão milagrosamente para poder resgatá-lo), que a mão esticava, a gente desenhou uma mão no EVA, colocou num cabo de vassoura pequeno, e a criança “esticava a mão”. A gente pegou uma piscina de encher, colocou água, fez a cestinha... Então, a gente tenta fazer da maneira mais real, que deixa as crianças bem entusiasmadas e marca bastante.

Nesse momento, as professoras estão preparando o material para que essa contação de história seja a mais proveitosa possível, tanto para as crianças que apresentam quanto para aquelas que estão assistindo. Isso vai ao encontro da proposta de escolas *High Scope*, e também de alguns estudos de Dewey e Dewey (2008, p. 75, tradução nossa), que consideram que a atuação teatral sobre determinada disciplina escolar “vira parte da vida da criança e é lembrada como qualquer outra experiência pessoal, e não como textos memorizados”.

Finda a apresentação, as outras crianças também podem mexer nos materiais que foram preparados para a encenação, aumentando o envolvimento e emoção da situação. Esse aspecto emocional e afetivo é muito importante na aprendizagem, e várias vezes é a falta desse aspecto que pode comprometer uma brincadeira proposta pelo adulto (HAKKARAINEN; BREDIKYTE, 2014).

Por fim, são preparadas vivências, que na verdade nada mais são do que a possibilidade de todas as crianças brincarem de várias partes da história de Pessach. Há um momento em que as crianças brincam de ser os judeus escravizados no Egito. Usam roupas feitas de sacos de lixo e preparam tijolos de palha e argila.

Mais para frente, o professor e os alunos do segundo ano se fantasiam de egípcios e começa uma série de encenações/brincadeiras sobre as dez pragas. A água se torna sangue em uma encenação dos “egípcios”. Os gafanhotos são pecinhas verdes que as crianças da educação infantil jogam neles. A praga dos animais ferozes é vivida quando as crianças põem máscaras de animais e fingem atacar os egípcios. Para a chuva de granizo, as crianças preparam bolas de papel que são arremessadas nos vilões. As sarnas são etiquetas vermelhas que as crianças grudam nos meninos do segundo ano.

Nesse momento, além do aspecto lúdico e teatral, vale ressaltar a participação dos alunos do segundo ano, na verdade recém-saídos do Educação Infantil (nessa escola, a sala do 1º ano fica no prédio da Educação Infantil e tem mais similaridades com essa fase escolar do que com o Ensino Fundamental), que têm possibilidade de rever seus pares do ano anterior, de atuar e brincar, ainda que no Ensino Fundamental, e de ter um papel de destaque nessa brincadeira.

Para finalizar as vivências, prepara-se uma “Fábrica de *Matsá*” (pão ázimo, alimento não fermentado permitido ao consumo na festa de *Pessach*, é a comida que foi levada na saída do Egito – que foi feita com pressa, sem tempo de a massa fermentar). Essa “Fábrica” é montada por alguma sala do Ensino Fundamental e preparada para receber as pequenas visitas.

Todos ganham toucas, luvas e aventais, e vão aprendendo sobre o processo de fazer *matsá*, enquanto fazem a sua própria. Preparam a massa, abrem com o rolo, furam com um garfo, levam até o forno onde ela é assada. Enquanto esperam que todas as *matsot* (plural de *matsá*) fiquem prontas, as crianças assistem um vídeo que mostra a *matsá* sendo feita em ambiente profissional.

Com a *matsá* em mãos, as crianças têm uma última aventura ligada à história da festa: a saída do Egito e a travessia do Mar Vermelho! Para isso, uma das professoras se fantasia de Moisés e chama todo o povo (crianças), pois chegou a hora do Êxodo. As paredes do corredor da entrada do Gan⁴ estão enfeitadas com papéis azuis e figuras de peixes e árvores. As crianças pegam suas mochilas e as *matsot* e atravessam o mar, finalmente livres da perseguição dos egípcios.

Desse modo, as crianças começam atuando a parte dramática da história, para depois participarem do ponto de virada e então chegarem lá no fim triunfal. Ao final desse processo, não é de se admirar que as crianças de fato conheçam a história e possam contar e brincar de suas partes preferidas.

O modo como todos esses tipos de atividades (contação de parte da história, apetrechos/brinquedos a respeito dela, encenação das professoras ou da sala mais velha e as “vivências”) são entremeados fazem o andamento do dia ser dinâmico e diversificado. A possibilidade de as

⁴ Literalmente significa “jardim”, usado comumente como educação infantil, o antigo “jardim de infância”.

crianças brincarem desse tema é bastante amplificada, pois elas têm o material em mãos e, além de estarem ouvindo partes da história na escola, essas conversas também acontecem no ambiente familiar.

Em relação à organização do tempo e do espaço das atividades, a coordenadora relatou que o tema é abordado em quatro semanas. É feita uma divisão de que partes da história serão contadas em cada uma delas. É importante que as salas estejam no mesmo ponto da história para que possam participar em conjunto das vivências e encenações.

As vivências costumam acontecer no final do dia de estudos judaicos. A Escola é período integral, mas à tarde ocorrem os estudos laicos, ou seja, os estudos previstos pelas normas públicas para esse nível de ensino, sem interferência dos conteúdos religiosos, que é antes do almoço. Em geral, são feitas no pátio, que é um lugar mais amplo e com espaço suficiente para todas as turmas participarem confortavelmente. Há ocasiões em que determinada atividade é mais longa ou complexa, então cada sala faz à parte, para receber mais atenção, como também para dividir o espaço de forma mais tranquila.

Em relação à organização de cada classe, a professora entrevistada disse que costuma respeitar o tempo das crianças, e não se atém a sua programação quando percebe que a atividade está fluindo de maneira agradável e proveitosa. Ela não considera que haja perdas para outras atividades, e sim uma reorganização que faça sentido no contexto da sala de aula e dos alunos específicos.

Conforme Kishimoto (informação verbal)⁵, a organização do espaço e do tempo da brincadeira são cruciais para que ela seja bem sucedida e envolva as crianças para que brinquem de forma madura. Terem os materiais disponíveis e uma professora que respeita o tempo das crianças e da brincadeira é fundamental para o bom andamento desse momento mais livre e menos dirigido. Quando tudo está organizado de modo a favorecer a brincadeira, o engajamento das crianças é visível e, de acordo com a professora da sala, o tempo até parece passar mais rápido. É um momento em que as crianças estão alegres, sendo crianças, interagindo com seus pares de maneira saudável e, nesse caso, desfrutando de uma história milenar que faz parte de sua cultura.

Esse modo de ensinar brincando e atuando é, de acordo com Dewey e Dewey (2008, p. 72, tradução nossa), o ideal, pois

[...] todas as crianças adoram fingir que são outra pessoa ou coisa que não ela própria, elas amam fazer uma situação ficar real agindo do modo que ela sugere. Ideias abstratas são difíceis de entender; a criança nunca tem certeza se ela realmente entendeu ou não. Permita que atue essa ideia e ela ficará real para a criança, ou a falta de entendimento vai aparecer. Atuação é um teste de compreensão. Isso é simplesmente mais um jeito de dizer que aprender fazendo é melhor do que aprender ouvindo.

⁵ Informação verbal fornecida por Kishimoto, durante o curso “Brinquedos e Brincadeiras na Primeira Infância”, na Faculdade de Educação da USP, São Paulo, no primeiro semestre de 2020.

E, como se fosse necessário confirmar essa afirmação...

6. Há situações informais nas quais se percebe que as crianças estão recontando as histórias e/ou brincando dessas histórias?

R.: Com certeza. Muitas situações. Principalmente nas horas livres, recreio ou depois dessas vivências que eu fazia na *keita*. (Professora)

A coordenadora também comentou que várias crianças, já crescidas, quando encontram com ela, comentam se lembrar das vivências relacionadas a essa história.

3 Considerações finais

Depois de ter tratado sobre os temas discutidos em aula, especificamente a criança e a brincadeira, e após a tentativa de buscar vínculos entre a teoria exposta no curso “Brinquedos e Brincadeiras na Primeira Infância” e a prática em uma escola de Educação Infantil, foi possível perceber que há boas práticas ocorrendo em salas de aula desse segmento, tendo-se o cuidado em procurar observar aquilo que é bom. Acredito que é mais acertado fortalecer as boas práticas e trazer a mudança daquilo que é necessário em seguida, do que encontrar e criticar aquilo que é errado sem dar o subsídio tão necessário para que haja de fato uma mudança na prática escolar.

Enfim, em relação ao presente trabalho, se o objetivo da escola em relação ao aprendizado das crianças sobre a festa de *Pessach* é que vivam a história de seus antepassados como se fosse a sua própria, que conheçam sua cultura e tenham prazer aprendendo esse conteúdo a que se vinculam pessoalmente, e que cheguem na festa de *Pessach* entusiasmadas e prontas, acredito que essa escola esteja fazendo um grande trabalho.

Referências

BROUGÈRE, G. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BROUGÈRE, G. Lúdico e educação: novas perspectivas. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 8, n. 14, p. 5-20, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/2985>. Acesso em: 3 ago. 2020.

BROUGÈRE, G. Qu'est-ce que le jeu? In: BROUGÈRE, G. *Jouer/apprendre*. Paris: Economica/Anthropos, 2005. p. 39-63.

DEWEY, J.; DEWEY, E. *Schools of To-Morrow*. New York: Dover Publications, 2008 (first publication, 1915).

FRIEDMAN, Y. (ed.). *Hagadá de Pessach*. 3. ed. New York: Merkos L'inyonei Chinuch; São Paulo: Lubavitch, 5758/1998.

HAKKARAINEN, P.; BREDIKYTE, M. Understanding Narrative as a Key Aspect of Play. In: BROOKER, L.; BLAISE, M.; EDWARDS, S. (ed.) *The SAGE Handbook of Play and Learning in Early Childhood*. Los Angeles: SAGE Publications, 2014. p. 240-251.

JOHNSON, J.; DONG, P. I. Methods of Studying Play. *In*: SMITH, P. K.; ROOPNARINE, J. L. (ed.). *The Cambridge Handbook of Play*. Developmental and disciplinary perspectives. Cambridge: University Press, 2018. p. 399-415.

KISHIMOTO, T. M. Alfabetização e letramento/literacia no contexto da educação infantil: desafios para o ensino, para a pesquisa e para a formação. *In*: FRADE, I. C. A. S. *et al. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 134-155.

MILLER, C. (comp.). *Chumash: O Livro de Êxodos*. Tradução de Miriam Pomeroy. São Paulo: Maayanot, 2011.

REGO, T. C. Novas perspectivas para o estudo da infância. *Revista Educação*, São Paulo, n. especial, p. 6-13, 2012.

SACKS, J. *Cartas para a Próxima Geração*. São Paulo: Sêfer, 2010.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Organização de Michael Cole *et al.* Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.