



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
INTEGRAÇÃO CONTEMPORÂNEA DA AMÉRICA
LATINA (PPGICAL)**

SIGNIFICÂNCIAS BRINCANTES EM CONTEXTOS MULTILÍNGUES
ACOLHIDA DA CRIANÇA EM SITUAÇÃO DE MIGRAÇÃO EM ESCOLA

KARINA NAZARIO MOSCHKOWICH

Foz do Iguaçu
2024



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
INTEGRAÇÃO CONTEMPORÂNEA DA AMÉRICA
LATINA (PPGICAL)**

SIGNIFICÂNCIAS BRINCANTES EM CONTEXTOS MULTILÍNGUES

ACOLHIDA DA CRIANÇA EM SITUAÇÃO DE MIGRAÇÃO EM ESCOLA

KARINA NAZARIO MOSCHKOWICH

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Integração Contemporânea da América Latina (ICAL) como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Cultura, colonialidade/decolonialidade e movimentos sociais

Orientador: Prof. Dr Gerson Galo
Ledezma Meneses
Coorientadora: Profa. Dra. Jorgelina Tallei

FOZ DO IGUAÇU
2024

**Catálogo elaborado pelo Setor de Tratamento da Informação Catálogo de
Publicação na Fonte. UNILA - BIBLIOTECA LATINO-AMERICANA - PTI**

M895

Moschkowich, Karina Nazario.

Significâncias brincantes em contextos multilíngues: acolhida da criança em situação de migração em escola / Karina Nazario Moschkowich. - Foz do Iguaçu, 2024.

98 f.: il. color

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política, Programa de Pós-Graduação em Integração Contemporânea da América Latina. Foz do Iguaçu - PR, 2024.

Orientador: Prof. Dr Gerson Galo Ledezma Meneses.

Coorientadora: Profa. Dra. Jorgelina Tallei

1. Brincadeiras. 2. Migração. 3. Crianças. 4. Fronteiras. 5. Integração. I. Ledezma Meneses, Gerson Galo. II. Tallei, Jorgelina. III. Título.

CDU 37.014.53:314.15-053.2

Dedico este trabalho a todas as crianças que em algum momento fizeram parte minha trajetória, como educadora, inspirando meu olhar mais atento às “miudezas do cotidiano”, fazendo meus dias coloridos, iluminados e carregados com a esperança de caminhos afetuosos e acolhedores e chegadas com reservas adicionadas de abraços.

KARINA NAZARIO MOSCHKOWICH

SIGNIFICÂNCIAS BRINCANTES EM CONTEXTOS MULTILÍNGUES

ACOLHIDA DA CRIANÇA EM SITUAÇÃO DE MIGRAÇÃO EM ESCOLA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Integração Contemporânea da América Latina (ICAL) como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Cultura, colonialidade/decolonialidade e movimentos sociais

Orientador: Prof. Dr Gerson Galo Ledezma Meneses

Coorientadora: Profa. Dra. Jorgelina Tallei

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Professor Dr. Gerson Galo Ledezma Meneses
UNILA

Coorientadora: Professora Dra Jorgelina Ivana Tallei
UNILA

Dra Juliana Serraglio Pasini
UFRGS

Prof. Dra Juliana Reichert Assunção Tonelli
UEL

Prof. Dra. Ana Silvia Andreu da Fonseca
UNILA

Foz do Iguaçu, 28 de março de 2024

AGRADECIMENTOS

No dia que conheci Manoel de Barros, entendi a poética de poder estar sempre acompanhada de crianças e de suas incompletudes. A frase: “Com certeza a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças” expressa com sabedoria meus primeiros agradecimentos sinceros a todas as crianças com quem convivi até aqui na docência. São vocês, crianças, que construíram com minha trajetória, fizeram desejar e oportunizaram sonhar chegar aqui.

Ao professor Gerson Galo, por ter oferecido a liberdade afetuosa de constituir o tema da pesquisa e à Professora Jorgelina Tallei, com quem estreitei laços de amizade. Aos dois professores que orientaram, sacudiram as minhas desatenções, tiveram paciência e abriram os caminhos que, por vezes, parecia que não haveria saída.

Aos meus pais, Jorge e Ivone, que me acolheram com muitos abraços no dia que, descontroladamente, chorei, porque descobri que havia passado no mestrado. Mesmo que não tivessem noção do que seria esta etapa acadêmica, gostavam de dizer: “minha filha faz mestrado na UNILA.” No último ano, os dois nos deixaram e agora estão acompanhando o término dessa etapa, mandando luz e positividade de onde estiverem.

A minha filha, Maria Beatriz, que mesmo achando desnecessário estudar tanto, respeita minhas obsessões acadêmicas. A minha filha e companheira de aventuras, Alice, que esteve pertinho em todas as etapas, acompanhando as orientações nos cafés da cidade, entendendo que, às vezes, os causos de sua vida acadêmica eram ouvidos parcialmente. Mas, que torce mais por mim que eu mesma.

À professora Juliana Serraglio Pasini, que oportunizou discutir o tema nos debates do grupo de estudos, enviou materiais de estudo e esteve na banca de qualificação com considerações tão especiais à professora Laura Amato, que participou da qualificação, contribuindo com informações importantes para que desse prosseguimento à pesquisa.

A minha amiga Rute Costa, que tanto incentivou a minha inscrição e que ajudou com o projeto, com as lamúrias e ajustes do texto. A minha doce Judeline Exume que me habilitou a enxugar as lágrimas e continuar o desafio. Por fim, ao meu irmão Alexander, que apoia meus sonhos, colaborando com as habilidades artísticas e comunicacionais.

EPÍGRAFE

*Dou respeito às coisas desimportantes
e aos seres desimportantes.
Prezo insetos mais que aviões.
Prezo a velocidade
das tartarugas mais que a dos mísseis.
Tenho em mim um atraso de nascença.
Eu fui aparelhado
para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior do que o mundo.
Sou um apanhador de desperdícios:
Amo os restos
como as boas moscas.
Queria que a minha voz tivesse um formato
de canto.
Porque eu não sou da informática:
eu sou da invencionática.
Só uso a palavra para compor meus silêncios.*

Manoel de Barros

RESUMO

O objetivo da pesquisa foi desenvolver um protocolo brincante de acolhimento em contexto de fronteira, pensando nas diversidades em diferentes campos e situações. A formação humana é concebida diante do contato social em que o sujeito está inserido, gerando aprendizagem e comportamentos e formando a identidade do sujeito por meio da interação social. O brincar está relacionado com as culturas das infâncias vividas em diferentes contextos sociais. Por meio da experiência brincante, a criança tem a possibilidade de combinar e de negociar novas significâncias diante da experiência já vivida, constituindo individualidades como reflexo das experiências coletivas. A escola como espaço socializador das infâncias prioriza pedagogias que centralizam a aprendizagem com foco nos interesses infantis e essa é uma importante premissa no atendimento à criança. Ações pedagógicas comprometidas com o respeito à diversidade e à pluralidade multicultural, como a realidade fronteiriça que lida com o fluxo migratório, visibiliza e envolve a visibilidade desses sujeitos no processo ensino-aprendizagem, respeitando heranças culturais e linguísticas? A pesquisa tem como propósito criar um roteiro brincante que promova o acolhimento e que possibilite a interação de sujeitos em situação de migração, ampliando repertórios multiculturais por meio de experiências lúdicas em escolas de ensino fundamental de fronteira no município de Foz do Iguaçu. A metodologia de pesquisa é etnográfica. A investigação sobre o contexto a que os sujeitos estão inseridos é abordada, usando a etnografia como metodologia e as informações sobre as possibilidades de intervenção por meio de atividades brincantes serão desenvolvidas através de pesquisa exploratória com a criação de uma proposta prática que possibilite a promoção de atendimento a todos os sujeitos que se encontram em situação de adaptação migratória. A base teórica é pautada em Friedman (2010, 2020, 2013) e Kramer (1993, 2007). Como resultado, criou-se um protocolo brincante, sem a necessidade de habilidades de letramento, que possibilita o acolhimento de sujeitos oriundos de diferentes contextos culturais e linguísticos, convidando-o, de maneira lúdica, que se sintam pertencentes à escola sem que suas especificidades sejam apagadas e que possam compartilhar seus conhecimentos com o grupo.

Palavras-chave: brincar; migração; sujeitos; escola; fronteira; integração.

RESUMEN

El objetivo de la investigación fue desarrollar un protocolo lúdico de acogida en un contexto fronterizo, pensando en las diversidades en diferentes ámbitos y situaciones. La formación humana se concibe a la luz del contacto social en el que se inserta, generando aprendizajes y comportamientos, formando la identidad del sujeto a través de la interacción social. El juego está relacionado con las culturas infantiles vividas en diferentes contextos sociales. A través de la experiencia de juego, el niño tiene la posibilidad de combinar y negociar nuevos significados a la luz de la experiencia ya vivida, constituyendo las individualidades como reflejo de experiencias colectivas. La escuela como espacio socializador de los niños, priorizar pedagogías que centralicen el aprendizaje con enfoque en los intereses de los niños es una premisa importante en el cuidado infantil. Acciones pedagógicas comprometidas con el respeto a la diversidad y la pluralidad multicultural, ¿cómo la realidad fronteriza que aborda el flujo migratorio visibiliza e involucra la visibilización de estos sujetos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, respetando el patrimonio cultural y lingüístico? El objetivo de la investigación es crear un guión lúdico que promueva la acogida y posibilite la interacción de individuos en situación migratoria, ampliando repertorios multiculturales a través de experiencias lúdicas en escuelas primarias fronterizas del municipio de Foz do Iguaçu. La metodología de la investigación es etnográfica. Se aborda la investigación del contexto en el que se insertan los sujetos utilizando como metodología la etnografía y se desarrollará información sobre las posibilidades de intervención a través de actividades lúdicas a través de una investigación exploratoria con la creación de una propuesta práctica que posibilite la promoción del cuidado a todos los sujetos que se encuentran en situación de adaptación migratoria. La base teórica se basa en Friedman (2010, 2020, 2013), Kramer (1993, 2007). Como resultado, se creó un protocolo lúdico, sin necesidad de competencias lectoescritoras, que permite acoger sujetos de diferentes contextos culturales y lingüísticos, invitándolos, de forma lúdica, a sentirse parte de la escuela sin sus especificidades. siendo borrados y que puedan compartir sus conocimientos con el grupo.

Palabras clave: jugar; migración; asignaturas; escuela; borde; integración.

ABSTRACT

The objective of the research was to develop a playful welcoming protocol in a border context, thinking about the diversities in different fields and situations. Human formation is conceived in light of the social contact in which it is inserted, generating learning and behaviors, forming the subject's identity through social interaction. Playing is related to childhood cultures experienced in different social contexts. Through the playing experience, the child has the possibility of combining and negotiating new meanings in light of the experience already lived, constituting individualities as a reflection of collective experiences. School as a socializing space for children, prioritizing pedagogies that centralize learning with a focus on children's interests is an important premise in child care. Pedagogical actions committed to respecting diversity and multicultural plurality, how does the border reality that deals with the migratory flow make visible and involve the visibility of these subjects in the teaching-learning process, respecting cultural and linguistic heritage? The purpose of the research is to create a playful script that promotes welcoming and enables the interaction of individuals in a migration situation, expanding multicultural repertoires through playful experiences in border elementary schools in the municipality of Foz do Iguaçu. The research methodology is ethnographic. The investigation into the context in which the subjects are inserted is approached using ethnography as a methodology and information about the possibilities of intervention through playful activities will be developed through exploratory research with the creation of a practical proposal that enables the promotion of care to all subjects who are in a situation of migratory adaptation. The theoretical basis is based on Friedman (2010, 2020, 2013), Kramer (1993, 2007). As a result, a playful protocol was created, without the need for literacy skills, which makes it possible to welcome subjects from different cultural and linguistic contexts, inviting them, in a playful way, to feel like they belong to the school without their specificities being erased. and that they can share their knowledge with the group.

Keywords: to play; migration; subjects; school; border; integration.

LISTA DE SIGLAS

a.C – Antes de Cristo.

AMOP - Associação dos Municípios do Oeste do Paraná

BBC - British Broadcasting Company

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IMEA - Instituto Mercosul de Estudos Avançados

OMS - Organização Mundial de Saúde

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PMFI – Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu

PNAISC - Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança

PPP – Projeto Político Pedagógico

RCNEI - Referencial curricular nacional para a educação infantil

SMED – Secretaria Municipal de Educação

TEA – Transtorno Espectro Autista

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNILA - Universidade Federal da Integração Latino-Americana

UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
1.1 METODOLOGIA	12
2. CAPÍTULO 1: PARATODOS	15
2.1 - AMARELINHA: PERALTICES DO AMANHECER: SER CRIANÇA!.....	20
2.2 INFÂNCIA NÃO É TEMPO CRONOLÓGICO, MAS O TEMPO É UM LUGAR QUE SE VIVE.	24
2.3 BOLHA DE SABÃO - ESPAÇO DE FRONTEIRA E O TRANSVER CULTURAL	31
3 CAPÍTULO 2: O PIÃO ENTROU NA RODA – ESPAÇOS BRINCANTES POSSIBILITAM PREENCHER LACUNAS	38
3.1 ESCONDE - ESCONDE – OS APAGAMENTOS NAS RELAÇÕES ESCOLARES	41
4 CAPÍTULO 3: CIRANDA CIRANDINHA – DIREITOS DA INFÂNCIA	47
4.1 SOLTAR PIPA – VOO LIVRE ENTRE AS NUVENS – IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO.....	49
4.2 QUEBRA-CABEÇAS: ONDE CADA PEÇA SE ENCAIXA EM UM ROTEIRO BRINCANTE	52
4.2.1 Atividade 1: saiba, todo mundo tem!	54
4.2.2 Atividade 2: sol e lua – dance e encontre o par	57
4.2.3 Atividade 3: silêncio é o começo da conversa	60
4.2.4 Atividade 4: de um ponto ao outro	62
5 CONCLUSÕES	65
REFERÊNCIAS	67
ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DE IMAGENS DOS DESENHOS INFANTIS.....	77
ANEXO B – MATERIAL BRINCANTE.....	78

1 INTRODUÇÃO

Gosto de enfatizar que sou, antes de tudo, professora alfabetizadora. Tive o prazer de ter, em minha formação, experiências relacionadas à aprendizagem significativa com uma abordagem socioconstrutivista, embasada em um currículo que procurava inserir a promoção de sujeitos críticos no desenvolvimento das atividades escolares.

Durante a trajetória como professora mantive apreço por turmas de educação infantil e de alfabetização, mas estive em turmas de todas as faixas etárias, inclusive como professora-tutora de ensino superior. Independentemente do papel e do cenário, minha atuação buscou proporcionar uma educação transformadora em que os estudantes pudessem exercitar suas habilidades por meio de propostas que envolvessem o lúdico como instrumento e que eu sentisse satisfação em exercer a profissão com prazer e que, diariamente, pudesse ser modificada profissional e pessoalmente.

As políticas públicas vieram sendo alteradas ao longo dos anos, os currículos também modificados, e as crianças, vivenciando suas infâncias em diferentes perspectivas. Nos últimos anos, vivemos uma enxurrada de discursos de metodologias diferentes e de propostas inovadoras nas escolas públicas e privadas, mas que, na prática, os “manuais”¹ curriculares ainda são impostos por meio de livros didáticos e apostilamentos que distribuem nas escolas materiais com linguagens dominantes que configuram uma padronização do status infantil, ignorando diversidades culturais e linguísticas. Tudo isso atrelado ao consumo como uma instituição em que a publicidade e as redes sociais mantêm o controle sobre as formas de vida. Esses impactos têm refletido em diversos aspectos da infância e os espaços, para brincar, excluídos, as praças viraram *play* em condomínios fechados e monitorados com as brincadeiras envoltas de concretos e de gramas artificiais, os guetos que segregam.

O desejo da pesquisa está relacionado com minha vida profissional, mas também com a trajetória pessoal. Até meus 29 anos, vivi em minha cidade natal,

¹ Com os planejamentos inseridos pela SMED, as possibilidades de ampliar repertórios, seja dos educadores, seja dos alunos, ficam enxutas e concisas, dando, ao professor, a tarefa de executor de atividades.

Rio de Janeiro. Fui morar em Brasília com meu esposo e uma bebê de seis meses. Do alto do prédio, olhava o restaurante do outro lado da rua e faltava coragem de descer e não saber voltar. Aos poucos, entendi que passear a pé em tempo de seca fazia o corpo ficar cheio de energia estática e que dava choque ao encostar na minha bebê. Na escola, meus alunos que queriam “dindim” e eu achava que era dinheiro, mas, na verdade, era o que eu chamava de sacolé. Com o passar do tempo, as sonoridades do sotaque foram se integrando, o sabor da comida sendo menos estranho. Após 16 anos, chegou a hora de fazer as malas e irmos para o sul do país.

Chegamos em Foz do Iguaçu. O impacto cultural foi arrebatador. Embora já tivesse visitado a cidade, entendi que estar na fronteira ia além de ter o caixa do mercado com o valor em três moedas diferentes e as placas dos carros de, pelo menos, 3 países transitando nas ruas. Era minha primeira vivência em uma cidade que ainda não representava o caos cosmopolita. O vocabulário, pelo menos 4 idiomas fazendo parte das rodas de conversa, gente que se senta na porta de casa para conversar, o biscoito que se chama bolacha e os meninos que são piás. Mais uma vez, as diferenças sociais e culturais impactaram minha vida.

Durante quase todo itinerário laboral, estive em escolas privadas e elitistas nas duas cidades onde residi. Quando assumi o concurso de professora na rede pública de Foz do Iguaçu, me deparei com diversidade de nacionalidades e de línguas. Conforme Yip (2018, p.03):

Embora tanto questões étnicas como idiomáticas estejam imbricadas nessas formas de exclusão, as escolas desempenham um papel crucial na marginalização de estudantes porque o processo de educação é profundamente linguístico. Nas escolas, a língua muitas vezes funciona como o instrumento de exclusão mais importante, literalmente castigando e punindo as crianças por falar (e escrever) a língua “errada” ou por usar características de linguagem também consideradas “erradas”.

Não pude deixar de sentir o impacto de tudo que eu havia vivenciado. O que me leva a buscar meios que minimizem os reflexos dos apagamentos relacionados à diversidade social, linguística e cultural na chegada à escola. Como professora alfabetizadora, que acredita que o brincar é uma fonte de inspiração para relações e para aprendizagens, nasceu o desejo de desenvolver uma pesquisa que levasse em consideração um tema necessário à infância saudável e uma educação de qualidade ao público infantil, o acolhimento e o respeito às diferenças entre seres multiculturais e com habilidades e com desenvolvimentos diversos.

Assim, o objetivo dessa pesquisa é desenvolver um protocolo brincante de acolhimento em contexto de fronteira pensando nas diversidades linguísticas e culturais em diferentes campos e situações. O tema se justifica na medida em que a escola, como um importante espaço de socialização, onde as crianças passam uma parte considerável do tempo diário imersas em relações que diferem em heranças culturais nas quais estão habituadas, no convívio das relações familiares, precisa ser um lugar acolhedor, que se comprometa com o desenvolvimento integral dos sujeitos.

O protocolo brincante vem de encontro a atender as necessidades sociais, culturais e linguísticas dos sujeitos que vivenciam a prática escolar no tempo e no espaço presente. Os fluxos migratórios, as diversidades comunicacionais e culturais são alguns desafios da educação em que o ambiente escolar faz parte do contexto social. Absorver as demandas de maneira que todos possam ser ouvidos e contemplados diante de suas diferenças, sem conduzir o modelo de linha de produção com estereótipos do padrão colonizador, mas criar significâncias de acolhimento, de entendimento e de respeito às diferenças é o desafio da educação atual.

A atividade corporal é intrínseca à infância. O corpo fala, comunica e brincar é uma dessas formas de se comunicar, usando outras formas de expressão. Não contemplar a diversidade e as diferentes habilidades comunicacionais é violar direitos básicos relacionados aos sujeitos e às infâncias, como: O Artigo 16 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990) que diz que a criança e o adolescente têm direito de "brincar, praticar esportes e divertir-se" e esses direitos precisam ir além dos 15 minutos do recreio.

Diante do cenário apresentado hoje na escola, em especial a pública, a pesquisa surge como uma possibilidade de acolhimento que transita nos contextos de diversidade social, tendo como instrumento de configuração na quebra de cadeias comunicacionais reprodutivas, sendo o brincar o instrumento, que, segundo (Kishimoto, 2020), possibilita a interação sociopolítica e cultural, contribuindo com as aprendizagens, as narrativas e as experiências em diferentes vertentes. Esse trabalho de pesquisa se desenvolve da seguinte forma: no capítulo 1, será apresentado o conceito de criança e as diferentes infâncias vividas em suas singularidades em um espaço fronteiro com especificidades relacionadas a aspectos culturais e linguísticos. O segundo capítulo trata das relações sobre as diversidades e os silenciamentos ocorridos no espaço escolar para chegar a temática sobre o brincar como forma de acolhimento. O terceiro capítulo sugere a implementação de um

material brincante que possibilita o acolhimento das diferenças culturais, incluindo crianças não letradas, em um espaço escolar de fronteira.

1.1 METODOLOGIA

Para desenvolver o protocolo brincante foi utilizada a etnografia como metodologia de pesquisa. A etnografia surge como um instrumento de coleta de dados na antropologia (Horn, 2013) que, em geral, observa e investiga grupos culturais distintos em diferentes aspectos que exigem observação aprofundada sobre a realidade em que os sujeitos estão inseridos. A educação vem se apropriando da pesquisa etnográfica (Cançado, 1994) por insatisfação com os dados obtidos por meio da pesquisa experimental. O pesquisador etnógrafo deve ser sensível em perceber e em identificar diferentes modos culturais nos quais os sujeitos transitam. Autores como: (Kramer, 2002), (Friedman, 2020), (Kishimoto, 2021), (Sarmiento, 2004) e (Wajskop, 2012) reconhecem e consolidam o sentido da etnografia como uma possibilidade de pesquisa sobre as infâncias em contextos multiculturais brincantes, uma vez que a imersão dos grupos culturais em um espaço de aprendizagem é uma realidade difusa e complexa.

A etnografia, para falar muito brevemente, é um método em que o pesquisador participa ativamente da vida e do mundo social que estuda, compartilhando seus vários momentos, o que ficou conhecido como observação participante. Ele também ouve o que as pessoas que vivem nesse mundo têm a dizer sobre ele, preocupando-se em entender o que ficou conhecido como o ponto de vista do nativo, ou seja, o modo como as pessoas que vivem nesse universo social o entendem. (Cohn, 2005, p.10)

Sob uma visão holística, a etnografia permite que se examine o contexto, como um todo. Em diferentes aspectos (Cançado, 1994), a flexibilidade desse tipo de pesquisa permite que o processo envolva um caráter interpretativista, como participante da interação no espaço ao qual se insere.

A percepção do processo cultural em que os grupos estão inseridos requer um fazer e um comprometimento relacionados a acordos sociais. Quando o etnógrafo toma como procedimento inserir-se e pesquisar comportamentos de um determinado grupo, relacionando-se com algum objeto específico, o pesquisador precisa ser aceito pela comunidade, mas a estranheza como observador participante

é uma premissa. A realidade precisa ser encarada com as percepções sensoriais aguçadas. Investido desse olhar etnográfico, o pesquisador se veste de alteridade e se lança ao exercício observador.

O estudo da prática escolar não pode se restringir a um mero retrato do que se passa no seu cotidiano, mas deve envolver um processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente. [...]A definição do objeto de estudo é sempre feita por causa de um alvo que se busca e de um interesse específico por conhecer o que implica uma escolha teórica que pode e deve ser explicada ao longo do estudo. (André, 2008, p. 42)

As instituições escolares insistem em imprimir uma espécie de trincheira cultural (Castells, 2001), colocando em prática um currículo ainda dominado pelo nacionalismo (Albuquerque, 2019) com símbolos nacionais (calendário, mapas, bandeiras) representativos de modo hegemônico e unilateral, com professores atuando como uma espécie de missão em nacionalizar crianças, construindo barreiras culturais, impedindo que o diálogo intercultural promova novas experiências relacionando e integrando democraticamente conhecimentos que transbordam espaços geográficos. Sendo assim, é importante que sejam disponibilizadas estratégias que possibilitem a interação e a integração de saberes de maneira que a equidade seja uma realidade (Brasil, 1998), ampliando repertórios culturais, linguísticos, cognitivos e afetivos. Como professora-pesquisadora e etnógrafa, considero o brincar (Wallon, 2007; Vygotsky, 2007; Kishimoto, 1994; Friedman, 2013) como uma fonte inesgotável para ampliar o repertório infantil em contextos psicomotor, afetivo, cognitivo. “Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens.” (Kishimoto, 2010, p.1).

A cidade de Foz do Iguaçu por ser um território fronteiro tem como realidade o fluxo migratório temporário e definitivo como uma realidade e as crianças fazem parte do público inserido nas atividades públicas e privadas do município. As crianças, de diversas origens, são inseridas no processo ensino-aprendizagem sem que haja construções respeitadas relacionadas as pluralidades linguísticas, sociais e culturais.

Na revisão bibliográfica foi realizado um levantamento sobre modos brincantes e suas peculiaridades na infância, mediações realizadas por adultos na

comunicação e desenvolvimento da criança no contexto escolar e os aspectos da migração na região da Tríplice Fronteira.

Assim, cria-se nesta pesquisa um protocolo brincante de acolhimento para ser inserido nas atividades da rotina escolar. Levando em consideração que a escola no Brasil é monolíngue e que a criança migrante não é dada a opção do bilinguismo, o material começa a ser gerido levando em consideração que crianças possam usar modos comunicacionais que envolvem suas histórias e afetividades expressas através de imagens que possam ilustrar e remeter de modo funcional as relações culturais.

O levantamento sobre a faixa etária foi levado em consideração no início do processo, mas ao considerar o material construído ele pode alçar voos maiores e estabelecer atividades comunicacionais em diferentes contextos e faixas etárias.

Como a pesquisa necessita de alinhamentos, o desenvolvimento das atividades foi pensado em crianças da primeira fase do ensino fundamental (6 a 10 anos em média). Levando em consideração habilidades motoras, comunicacionais, sociais, atenção e concentração, criatividade, relações afetivas com o outro e consigo mesmo e noções de tempo e espaço.

A curadoria das imagens foi a próxima etapa, pois através dela, inseria-se também os grupos migrantes prioritários no desenvolvimento da pesquisa, levando em consideração os maiores índices migratórios da região (paraguaios, argentinos, árabes, haitianos, venezuelanos). As imagens são do banco de dados do fotógrafo Alexander Moskow, que possui em seu banco de imagens um olhar afetivo e criativo para as relações dos sujeitos com os espaços. Deste banco foram selecionadas fotografias: da vida no Haiti, crianças que vivem em Circos itinerantes, crianças que vivem em situação de vulnerabilidade, comidas típicas de alguns países. Do acervo pessoal da pesquisadora foram selecionadas fotos de viagens, de pessoas que contribuíram para a pesquisa e desenhos dos alunos que foram presente durante o processo de construção do material. Estes, inclusive, fizeram um termo de uso da imagem dos trabalhos que desenvolveram e algumas imagens, de domínio público, foram retiradas da internet.

Com as imagens selecionadas, as atividades brincantes foram sendo construídas observando um processo de inserção acolhedor, participativo e comunicacional, sem que necessitasse vocabulário amplo em qualquer idioma,

relações de contato intensas ou grandes mediações por parte do adulto. As atividades descritas no material foram baseadas em brincadeiras tradicionais nacionais, mas com intercessão em outras comunidades mundiais, com significâncias diversas na atuação.

Como o contexto escolhido para pesquisa é uma comunidade escolar, o material foi desenvolvido pensando em objetivos para propor a atividade, organização prévia dos espaços, forma de brincar, orientações para o professor e instrumentos avaliativos que não se conectam com avaliação formal, mas que impulsiona o compromisso de atuação em novas etapas das atividades brincantes.

O processo metodológico resulta no compromisso na confecção do material brincantes e nas formas de desenvolver as brincadeiras de acolhimento para crianças em situação migratória na escola.

2. CAPÍTULO 1: PARATODOS

*O meu pai era paulista
Meu avô pernambucano
O meu bisavô, mineiro
Meu tataravô baiano
Vou na estrada há muitos anos
Sou um artista brasileiro*

Chico Buarque

Início o capítulo com o trecho de uma música de Chico Buarque, compositor brasileiro, criador de um vasto repertório de canções que remetem a conscientização e a reflexão dos ouvintes em diferentes contextos. Uma espécie de ação politizadora por meio da música. Faço uma analogia entre o cenário fronteiriço de pesquisa e o trecho citado da canção Paratodos que revela a diversidade étnica e cultural em que o Brasil se situa em suas dimensões continentais. O povo brasileiro é uma mescla oriunda de povos indígenas e diversidades populacionais de negros, de europeus, de asiáticos, de gente do candomblé, do cristianismo, da fé de cada um. Somos resultado de uma história (Ribeiro, 2015), o que vivemos e recebemos culturalmente por meio de nossos ancestrais, construindo novas histórias.

Relacionar a canção de Chico com a pesquisa é a possibilidade de abordar as facetas multiculturais nas quais o Brasil está inserido, fator que se acentua em regiões fronteiriças, como a cidade de Foz do Iguaçu, no Paraná, que se divide geograficamente com outros dois países de culturas diversas. Isso inclui a língua oficial, sendo a espanhola e o guarani, através da Ciudad del Este, no Paraguai, e o espanhol de Puerto Iguazu, na Argentina. O município de Foz ainda é composto pela segunda maior população de origem árabe no Brasil.

A fronteira constrói uma nova territorialidade na qual os sujeitos fronteiriços precisam marcar seus lugares identitários. Habitar a fronteira nos leva (...), a um *modus vivendi*, com códigos, identificações e continuidades próprias. Essas peculiaridades e dinâmicas de organização da vida em fronteiras constituem o que podemos chamar de uma sociologia da fronteira (Sturza, 2010, p.85)

Nas trilhas que compõem os espaços geográficos, as histórias são construídas por sujeitos que não se limitam a permanecer em padrões comportamentais, linguísticos e culturais. A realidade geográfica fronteiriça mantém uma relação intrínseca com os sujeitos que habitam os espaços (Maturana, 2006). Os processos sociais são dinâmicos, vigorosos e complexos, estruturando-se de acordo com as atividades que os sujeitos criam e vivenciam as experiências.

A fronteira como lugar é um espaço intercultural de produção de identidades, alteridades, estereótipos e formas de discriminação, mas também de convivências, relações de parentescos, trocas culturais e simbólicas variadas com os vizinhos imediatos e com outros grupos étnicos e nacionais que vivem nessas cidades fronteiriças. Associados a essa dimensão de identidade e alteridade, estes lugares são repletos de memórias, narrativas e sentimentos de seus habitantes marcados pelos tempos heterogêneos da experiência fronteiriça. (Cardim, 2018, p.7)

Os três países margeados pelos rios Iguaçu e Paraná são acessados através das Pontes: Tancredo Neves, que liga Foz do Iguaçu a Puerto Iguazu, e a Ponte da Amizade, ligando Foz do Iguaçu à Ciudad del Este, formando a tríplice fronteira, a mais importante e uma das mais complexas de toda América do Sul, (Silva, 2022). São histórias e contextos que se misturam e se completam de acordo com necessidades e demandas de cada um dos três países, desde a chegada dos colonizadores e da implementação das bases jesuíticas que os corpos que transitam nos cenários formam um complexo e emaranhado de tratados condicionados aos acontecimentos históricos em cada um dos países.

(...) A tríplice fronteira tal qual a conhecemos hoje é derivada da aproximação política entre o Brasil e o Paraguai. Geograficamente, a parte argentina da fronteira pouco se alterou com o desenvolvimento das partes vizinhas, pelo menos até o final dos anos 1990. A cidade de Puerto Iguazu, limitada por áreas protegidas (Parque Nacional, Parque Provincial e Reserva Natural), chegou aos anos 2000 com uma população que representava apenas 5% da população total da região. Trata-se de uma situação adversa em relação a Foz do Iguazu e à região metropolitana de Ciudad del Este, que ultrapassavam a marca de 644 mil pessoas, às quais se ocupam de uma gama de atividades que tornam a região economicamente interligada. (Silva, 2022, p. 42)

O trânsito migratório em diferentes contextos e representações constrói a história e a composição das políticas públicas em cada um dos países. “O deslocamento humano, a migração, as inter-relações fazem da fronteira muito mais um espaço social periférico que tão somente o confinamento do Estado, conceito que toma a fronteira como esvaziada de sujeitos históricos, políticos e sociais” (Sturza, 2010, p.4). A circulação de sujeitos de forma temporária ou definitiva, ocasionada por diversas motivações, como: estudos, relações familiares e subsistência, revela-se não só em uma mistura de corpos pelos espaços, mas nas linguagens (Sturza, 2010), nos comportamentos, nos hábitos culturais que são ressignificados, transpondo as imposições do Estado, construindo e dando voz a novas histórias em meio a legislações e necessidades dos sujeitos fronteiriços.

Segundo dados do (IBGE, 2022), o município de Foz do Iguazu consiste em uma área total de 609,192 km², localizada em meio a uma parte considerável (69% do território) no que ainda resta de Mata Atlântica, o segundo bioma mais diverso do mundo. A área urbanizada corresponde a 85,23 km² do território. Segundo o (Censo, 2022), a população é correspondente a 285.415 pessoas. Foz do Iguazu é uma cidade relativamente jovem, no dia 10 de junho de 2023 completou 109 anos de existência. Conhecida mundialmente pelo turismo (PMFI, 2023), em especial pelas Cataratas do Iguazu, movimenta os setores de comércio e de serviço, cria oportunidade de empregos em diversas categorias e atrai pessoas de diferentes regiões em busca de espaços para exercer atividades laborais.

Outro aspecto relevante sobre o trânsito migratório na cidade foi a instalação da UNILA - Universidade Federal da Integração Latino-americana, em 2010, que tem descrito no projeto político pedagógico a seguinte missão:

(...) pretende, dentro de sua vocação transnacional, contribuir para o aprofundamento do processo de integração regional, por meio do conhecimento compartilhado, promovendo pesquisas avançadas em rede e a formação de recursos humanos de alto nível, a partir de seu Instituto Mercosul de Estudos Avançados (IMEA), com cátedras regionais nas diversas áreas do saber artístico, humanístico, científico e tecnológico. (Brasil, 2017)

Estudantes e professores de diferentes países, especialmente latino-americanos, passaram a compor os grupos sociais do município, ampliando e modificando o panorama multicultural da cidade. Segundo dados do endereço eletrônico da Universidade², hoje há 4.633 estudantes com matrículas ativas, sendo 2182 discentes de 38 nacionalidades diversas.

A demanda de migração por circunstâncias estudantis, além dos universitários e dos professores da UNILA, é favorável também na procura pelos cursos de Medicina nas faculdades privadas de Ciudad del Este, o que gera significativa contribuição na diversidade cultural no município de Foz do Iguaçu, motivo pelo qual tem-se impactado os dados para que o município reflita os resultados da residência de estudantes e de suas famílias que vivem e que trabalham na cidade durante o período de formação. Segundo fontes jornalísticas³, em 2019 (período pré-pandemia⁴) existiriam entre 15 e 20 mil estudantes brasileiros matriculados em cursos de Medicina no Paraguai, somente nessa fronteira”

É relevante levar em consideração a população flutuante que reside nos países vizinhos e que usufrui de atividades na cidade de Foz do Iguaçu. Esse trânsito na cidade foi redefinindo o contexto social do município, fazendo a população permanente saltar de 256.088 para 285.415 pessoas⁵ em dez anos.

O mais recente retrato do cosmopolitismo de Foz do Iguaçu mostra 95 nacionalidades presentes na cidade, resultado de movimentos humanos dos últimos 12 anos, entre 2010 e 2022. Nesse período, 14.574 pessoas passaram a fazer parte da babel iguaçuense de cores e sotaques. Sem surpresa, os irmãos paraguaios somam o maior número de registros: sete mil. A presença venezuelana em Foz do Iguaçu, resultado sobretudo de políticas de cooperação e educacionais, com 1,6 mil pessoas, supera a de

²UNILA - Universidade Federal da Integração Latino - Americana (2023)

³Jornal La Clave:< <https://www.laclave.com.py/2019/11/14/piden-convertir-a-cde-en-ciudad-universitaria-por-la-gran-cantidad-de-estudiantes-brasilenos/>> Acesso em 03 set.2023

⁴ Dia 11 de março de 2019 a Organização Mundial de Saúde decretou pandemia em escala mundial devido a circulação do vírus que afeta a capacidade respiratória, sendo finalizada formalmente em maio de 2023.

⁵ Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/foz-do-iguacu/pesquisa/23/27652?detalhes=true>. Acesso em 20 de fev 2024

vizinhos da Argentina (1.224) e também do Líbano (1.080), imigrantes de longa trajetória nesta paragem. (Jornal H2 Foz, dez/ 2023)

Fronteiras podem assumir significados diferentes para os sujeitos que as transpõem. Sobre o aspecto turístico, um marco de posição social, de expansão cultural, de possibilidades de status e de credibilidade diante dos filtros sociais. “(...) quando os padrões de civilização ultrapassaram o nível da subsistência, houve a necessidade da troca, do intercâmbio e, foi nesse momento que a fronteira passou a ser encarada como lugar de comunicação entre os Estados” (Alvarez, 2016, p.25).

O conceito geopolítico que se refere a fronteira define termos relativos às bordas, aos limites, às margens, aos espaços físicos e às barreiras concretas ou imaginárias. Contudo, não é apenas um fato espacial, mas sociológico formado especialmente (Targioni, 2017) sobre os aspectos afetivos, em que os laços sensibilizam de tal forma que as barreiras geográficas são transpostas o que permite passar a ser um espaço de intercâmbios multiculturais, com grupos étnicos se relacionam entre si, dependendo da necessidade e das possibilidades ofertadas. (Targioni, 2017). Na pesquisa, o conceito de fronteira é utilizado como parâmetro para categorizar o espaço ao qual se fala, o de linhas que dividem territórios, que, no caso da tríplice fronteira Brasil, Paraguai e Argentina, o marco divisório são rios, ou seja, não é uma fronteira seca. O que demanda para que os sujeitos possam realizar uma travessia internacional é que seja planejada e combinada com tempo e recursos financeiros. O espaço geográfico que imprime a dicotomia entre a inclusão e a exclusão social acolhe e repele a diversidade, mas gera uma fotografia impressa de um compilado de PARATODOS. O espaço que se adapta a mobilidade dos sujeitos que transitam por esse cenário. Sendo assim, a pesquisa leva em consideração a fronteira como espaços sociológicos de diversidade linguística e cultural.

O trânsito temporário dos sujeitos fronteiriços e a migração permanente originam impactos significativos nos serviços públicos, nas atividades de produção, no comércio e no serviço da cidade, fazendo com que se ajustem para que a diversidade dos consumidores seja atendida a cada uma das suas necessidades multiculturais, ressignificando o espaço ao trânsito dos sujeitos que o compõem, construindo novas histórias.

2.1 - AMARELINHA: PERALTICES DO AMANHECER: SER CRIANÇA!

Amarelinha
Mércia Maria Leitão e Neide Duarte

*Linhas contam histórias,
Territórios pra pisar.
Eu jogo uma pedrinha,
Casas quero alcançar.*

*Muito cuidado com a linha,
Nela não posso pisar.
Brincando de amarelinha,
Chão e céu vão se encontrar.*

Uma das versões sobre a origem do jogo Amarelinha surge na Europa Renascentista e é uma alusão a obra de Dante Alighieri, *A Divina Comédia*. Nos livros, ao sair do purgatório, o personagem central da história busca o paraíso, atravessando nove mundos, pulando em um só pé, empurrando a alma, que, nesse caso, seria representada pela pedra do jogo. Partia da Terra até o Céu (Urano), equilibrando-se para não cair no Inferno (Plutão). A alma (pedra) não poderia deter-se sobre a linha, pois, na narrativa, da terra ao céu, não há fronteiras, separações ou descansos (González; Schwengber, 2012).

A amarelinha é um dos jogos mais populares no Brasil, quiçá do mundo. Faz parte dos pátios escolares, das aulas de educação física e até de algumas atividades cognitivas. Por ser uma brincadeira, faço uma analogia entre o tema de pesquisa e o jogo.

Provavelmente, uma das brincadeiras mais conhecidas. Existe uma variedade enorme de desenhos e regras espalhados pelos pés de crianças no mundo inteiro. São tantas as culturas que pulam há séculos nesses tradicionais desenhos, que dá até para nos convencermos de que se trata de gestos necessários à infância, um verdadeiro símbolo infantil. (Meirelles, 2007, p. 33)

A amarelinha é uma brincadeira que consiste em saltar de quadrado em quadrado que só pode ser avançado à medida que o passo anterior foi atingido em sua plenitude. A pessoa joga a pedra, vai em frente e volta recolhendo a pedra, assim como os seres humanos que, para se desenvolverem, precisam ir e voltar em suas experiências. Além disso, o jogo só termina ao final de todas as etapas, mas, a cada etapa, é preciso equilíbrio, atenção, energia, conhecimentos sobre a sequência e as regras do jogo.

Desde o momento em que uma criança nasce, os processos de aquisição de conhecimentos e as etapas de estruturação do ser são movimentos que precisam ser equilibrados e ajustados para alcançar os objetivos intrínsecos a cada etapa. Mesmo que ainda estejam distantes ou que se desequilibrem em algum momento, é possível realizar o processo outras vezes até que a próxima casinha possa ser marcada como etapa realizada, assim como nas fases do desenvolvimento infantil estudadas a fundo por teóricos como: Piaget (1923, 1924), Freud (1920), Vygotsky (1925), Wallon (1931), Freinet (1920). Montessori (1907) entre outros.

O conceito de criança na atualidade difere, consideravelmente, de como era ser criança no século XVIII, que inclusive etimologicamente era o nome dado não aos sujeitos de 0 a 6 anos, mas era como o “general chamava os soldados da primeira fila” (Brenman, 2022). Assim, pode se perceber o desprezo dado às crianças. Em *A Formação Social da Criança e da Família* (Ariès, 1981), o autor descreve que a criança era um ser invisível socialmente, que, na época medieval, nem mesmo nome recebiam durante um período de vida, porque a mortalidade era grande. Os miniadultos, como se refere (Áries, 1981), era uma categoria social desprezada, com vestimentas adaptadas dos adultos para as crianças. As relações não eram respeitadas diante do desenvolvimento cronológico, tudo era feito junto, ou seja, se a criança já tivesse força, já poderia ser usada no trabalho.

Aos poucos, multifatores começam a refletir um outro olhar para a criança. No renascimento, as descobertas tecnológicas, como o desenvolvimento de medicamentos e de vacinas, proporcionaram uma sobrevivência maior, o que também inseria um novo olhar sobre os seres pequenos. As relações de privacidade também interferem na evolução de um comportamento de um cuidado com o outro e de uma percepção mais inflamada sobre a formação da criança como alguém que é um ser que dispõe de instrumentos que possibilitam a continuidade da espécie e, assim, também serem educadas e receberem regras, como em *A civilidade Pueril* em que Erasmo Roterdã (1530) menciona as etapas que as crianças deveriam ser submetidas à aprendizagem, ou melhor, à adequação do corpo ao espírito. Sobre esse aspecto, o autor tem demonstrado consciência sobre a importância do respeito ao crescimento infantil e ao equilíbrio aos ensinamentos para que não haja “comportamentos menos louváveis” (Erasmo, 2008, p. 137)

No século XX, as pesquisas e o compromisso social com as crianças ganham uma nova roupagem e as crianças começam a ter mais espaço na vida da

rotina das famílias e passam a serem ouvidas em suas peculiaridades infantis. Para (Kramer, 2007), as pesquisas relacionadas aos campos da psicologia, antropologia e da sociologia permitiram ressignificar o conceito de criança em uma imersão sobre o desenvolvimento integral do sujeito imbuído de uma reflexão filosófica (Friedman, 2011) de realidades diversas de acordo com os intercâmbios entre os adultos, as paisagens e suas próprias percepções sobre as experiências.

Os olhares sobre a criança e a infância vão sendo adaptados, assim como o mundo que está em constante modificação, reorganizando as lógicas, os costumes e as perspectivas sociais. Os anos iniciais da vida vêm sendo estruturados e repensados de acordo com a mobilidade associada às novas respostas às contingências atuais. Como (Amorim, 1994); (Freire, 2023); (Friedman 2020, 2013) e (Kramer, 1993, 2007), os recursos e as maneiras próprias dessa fase da vida precisam ser considerados quando abordado os temas criança e infância. Ser criança é estruturar-se e desenvolver-se, é uma história que se torna decisiva no espaço cronológico futuro, mas que deve ser representada e realizada dentro das realidades presentes, de modo que suas linguagens, construções de pensamentos lógicos, desenvolvimento de habilidades motoras sejam experienciadas a satisfazer necessidades, curiosidades e intencionalidades das infâncias.

Segundo a UNICEF⁶, “para alcançar todo potencial desenvolvimento a criança deve ter assegurado cinco domínios da atenção integral que são o acesso a saúde de qualidade, “nutrição adequada, estímulos, amor e proteção contra o estresse e a violência”. A legislação brasileira é considerada uma das mais potentes em relação aos textos em favor da criança, embora, na prática, sejam desconsiderados os efeitos das propostas estabelecidas juridicamente. O ECA⁷ é um dos documentos que tem como abordagem a promoção do respeito às fases anteriores a ser adulto e como estes devem conduzir a formação da criança e do adolescente de maneira digna. O segundo artigo do “marco legal e regulatório dos direitos humanos da criança e do adolescente” (ECA, 1990) considera, para efeitos legais, “a pessoa com até 12 anos de idade”.

Esses sujeitos, que estão em desenvolvimento de atividades neurais, comportamentais e sociais em formação, fazem parte de uma composição maior que,

⁶ UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

⁷ ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

na sociedade atual, se chama infância. Pulsa em ritmos e sonoridades por meio de experimentações e de sensações que deveriam comungar na consolidação de um compromisso do adulto na promoção de caminhos em que as crianças possam solidificar em um processo de ressignificação das próprias necessidades e de empreendimento em suas potencialidades composta de memórias e de desenvolvimento libertador manifesto através de cotidianos relacionais.

Quando se fala de criança, é impossível não construir imagens sobre o brincar, que é uma ação de comunicação entre o ser e o mundo externo. (Winnicott, 2019), psicólogo e psicanalista, descreve a brincadeira como algo relacionado à saúde quando escreve que

(...) a brincadeira que é universal e que pertence ao âmbito da saúde; brincar leva aos relacionamentos de grupo; brincar poder ser uma forma de comunicação na psicoterapia; e, por fim, a psicanálise foi desenvolvida como uma forma altamente especializada em brincar, em prol da comunicação consigo mesmo e com os outros. (Winnicott, 2019 p.74)

A pesquisadora do brincar (Friedman, 2010) discorre sobre o fato da ação brincante como uma preocupação lúdica a partir do momento em que o espaço e o tempo destinados a esse exercício são corrompidos diante da tecnologia e do maior tempo de permanência da criança dentro dos muros da escola. Mas ressalta que o brincar é material de pesquisa ao longo da história do ser humano quando, em (Friedman, 2006), menciona (Platão, 420, a.C) “importância de aprender brincando, em oposição à utilização da violência e da repressão”, ou (Vives1612), “o jogo é o meio de expressão de qualidades espontânea e naturais da criança. como recriação, momento adequado para observar a criança, que expressa através dele a sua natureza psicológica e inclinações.”

A criança está diretamente relacionada à atividade brincante⁸ que a provoca e a desenvolve de maneira global, por meio da interação com os outros e os objetos, exercitando possibilidades na composição de papéis, construindo e suprindo suas próprias necessidades e impulsos diante da realidade em que vive. O brincar para a criança (Jerusalinsky, 2023) é uma espécie de revelação sobre os fatos que seu percurso lhe proporcionou como vida e também é a forma como ela elabora respostas às contingências das interrogações que ainda sucumbem os pensamentos,

⁸ Brincante - O conceito aqui é associado a pessoa que brinca, ou seja, exercita o brincar como forma de atividade.

diante do momento em que sua experiência de vida está em estruturação e que posteriormente será decisiva para o que irá se tornar. Sendo assim, o brincar é a ação que constrói a historicidade de um sujeito, mas que é viva, reflexiva, linear e transmitida em uma linguagem (Friedman, 2013) plural que remete a desafios e “dizeres” dos repertórios nos quais suas bagagens pessoais estão inseridas e são representadas sob novas interpretações. As compilações das vivências de cada criança são compostas em um lugar chamado infância, de onde são revelados e considerados todos os poderes internos, que alimentados do tempo, constroem as narrativas da infinitude vivida.

2.2 INFÂNCIA NÃO É TEMPO CRONOLÓGICO, MAS O TEMPO É UM LUGAR QUE SE VIVE.

“Invento para me conhecer”

Manoel de Barros

A infância é um conceito social criado a partir da concepção de criança quando passa a ser percebida como um sujeito com singularidades e com diferenças do mundo adulto. A infância como identificada hoje é recente, por volta de 500 anos. A etimologia (Brenman, 2022) da palavra infância origina-se no latim e significa “aquele que não fala, a não voz, o silêncio da criança na sociedade”, que comunga com a etimologia de criança relacionada aos soldados que iam morrer à frente do exército.

Segundo (Jerusalinsky, 2023), a infância é “o momento da vida na qual se está em estruturação”. Segue em seu discurso “Na Roma antiga, *infans* designava não só as crianças, mas também as mulheres e os escravos, ou seja, aqueles que não têm lugar de fala como cidadão.” Hoje, embora os abismos sociais do mundo que se vive, a infância está representada, em destaque, em políticas públicas e em pesquisas em diferentes contextos relacionados ao desenvolvimento humano, identificando que é uma fase que configura na construção da identidade do adulto, baseando-se nas experiências em que os significados são traduzidos em aprendizagens, qualitativamente, incorporadas como positivas ou negativas na formação humana.

Pesquisas de áreas diferentes, como a psicanálise (Katz, 2018; Winnicott, 2019; Jerusalinsky, 2023), antropologia (Friedman, 2005, 2006, 2009, 2011, 2012, 2013, 2020), educação (Freire, 2023; Kramer, 1987, 2004, 2000, 2001, 2002, 2019; Gilles, 2022), entre outros colaboraram para que o conceito de infância fosse ampliado e desenvolvido em documentos e em pesquisas, modificando o cenário, as reflexões e os posicionamentos sobre comportamentos, perspectivas e possibilidades das crianças e dos adultos envolvidos na formação social,

A infância é promessa de começo, testemunho do eterno retorno do novo e, portanto, de adiamento da catástrofe. Talvez seja por isto que todo poder conservador busque domesticar a infância: para manter um estado de coisas é preciso, injustamente, conter o indeterminado. Todavia, isto não é senão um modo grotesco de fracassar. Sejam quais forem às forças, a infância resiste: condição e promessa do vivo, ela afirma a persistência inegociável da mutação” (Hansen e Fenati. Gratuita v.3 — Infância Novembro 2017)

A OMS⁹ considera infância a fase que vai de zero aos doze anos de idade e corrobora com a relevância dos estudos científicos que comprovam com a experiência desse período como sendo fundamental para a formação integral do indivíduo. Diante desse pressuposto, vários documentos e algumas ações compõem as estratégias das secretarias de educação e da saúde de Estados e Municípios brasileiros, baseando-se na Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança (PNAISC, 2015), instituída pela Portaria nº 1.130, que insere princípios para a atenção e para o cuidado com crianças, como: “II - prioridade absoluta da criança; III - acesso universal à saúde; IV - integralidade do cuidado; V - equidade em saúde; VI - ambiente facilitador à vida; VII - humanização da atenção; e VIII - gestão participativa e controle social”. O documento busca estratégias de proteção à saúde e à segurança de todas as crianças, em especial, aquelas em situação de vulnerabilidade. O intuito é instituir e promover ações que possibilitem a salvaguarda das crianças para que possam se desenvolver em totalidade.

A Constituição Federal (1988), a Convenção sobre os Direitos da Criança (1990) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) são importantes instrumentos legais que demonstram a importância da criança na concepção de infância adotada pela legislação nacional, reconhecendo e considerando possibilidades do exercício de ser criança com garantia de direitos. A infância como uma referência social não pode ser mencionada no singular, mas as várias vertentes

⁹ OMS - Organização Mundial da Saúde

em que crianças estão inseridas diante do comportamento social ao qual se refere o grupo em que participa. Não pode ser comparada a infância de uma criança indígena em meio a terras paraenses com a infância de uma criança em zona urbana na cidade do Rio de Janeiro. Embora tenham a mesma faixa etária, cronologicamente, vivem diante de situações antagônicas que são representadas por meio de comportamentos expressos por suas vivências e suas experiências com os adultos com os quais convive.

A infância para (Friedman, 2013) é ou deveria ser “um período de experimentações, sensações, sabores, cores e brincadeiras”. Mas o mundo adulto vem burlando possibilidades e sendo insuficiente o fato de que a infância deveria ser um momento singular para todas as complexidades que as crianças estão inseridas. Várias são as áreas que têm se debruçado a estudar e a pesquisar, buscando respostas e intervenções necessárias sobre a infância como uma importante marca social vivida pelo ser humano. Diante desse compromisso científico, é válido ressaltar que há diversas infâncias e que nem sempre são pautadas em momentos de doçura (Friedman, 2013), como a idealização romantizada, e os impactos do que se vive na infância perduram por toda a existência dos sujeitos.

A ideia de infância e a forma como adultos se relacionam com o conceito está diretamente ligada aos processos políticos e sociais de uma determinada época. Assim como (Ariès, 1981) retrata a criança como o miniadulto até o século XVII e hoje, 2024, a representação social retoma a mesma criança representada em uma condição próxima a de séculos anteriores, no sentido comportamental, em que as vestes de pais e mães são as mesmas apenas em tamanhos diferentes, em que as crianças ocupam os mesmos espaços que os adultos e o acesso à informação em que o filtro da adequação não é aplicado. Crianças e adultos são consumidores quase que no mesmo nível de igualdade. Embora a autonomia seja diferente, os adultos cedem aos desejos dos mais novos. A potencialização desse processo foi expandida diante da oferta ao acesso às redes sociais e ao trabalho das mídias que descobriram na infância um campo de potenciais clientes. O Instituto Alana, entre outros órgãos, buscando proteger a infância da face covarde que o consumo infantil produz, afinal como menciona o endereço eletrônico do Instituto:

As crianças são consideradas alvos importantes porque influenciam 80% das decisões de compra de uma família, como carros, roupas, alimentos e eletrodomésticos – para o mercado, antes de tudo, a criança é um

consumidor em formação. Mas também porque impactadas desde muito jovens tendem a ser mais fiéis a marcas e ao próprio hábito consumista que lhes é praticamente imposto.

Outros fatores que influenciam as crianças brasileiras nas práticas de consumo, de acordo com dados divulgados pelo TNS, em setembro de 2007, é que elas se sentem mais atraídas por produtos e serviços que sejam associados a personagens famosos, brindes, jogos e embalagens chamativas. E, em relação à alimentação, a publicidade é um fator que estimula a disseminação da maior epidemia infantil da história: a obesidade. Considerando, também, que as crianças são absoluta prioridade do país e que todos somos responsáveis por garantir seu melhor interesse, o consumismo infantil é uma questão urgente que não deve ser tratada apenas como um problema a ser resolvido por meio da educação escolar e doméstica. Para que as presentes e futuras gerações possam se desenvolver em ambientes livres de consumismo e para que todos tenhamos um meio ambiente ecologicamente equilibrado, é necessário um esforço em conjunto de famílias, Estado e sociedade – incluindo as empresas.

Ações, como do Instituto Alana (2022), vem contribuindo para que a legislação brasileira passe a ter um olhar atento sobre as consequências negativas de promover a infância por meio de ações que descentralizam a espontaneidade, o brincar, se sujar, socializar, conduzindo a ações para que as crianças exerçam papéis inapropriados ao desenvolvimento. Mudanças vêm sendo implementadas no discurso teórico. Embora a legislação não seja a garantia de que haja proteção devida, porque, na prática, a aplicação da legislação precisa estar amparada de braços que possam promover, aos adultos que compartilham da infância dessas crianças, o comprometimento na totalidade da garantia de direitos.

Quando se fala de infância atual e da possibilidade de ser suprimida, como afirma (Postman, 1999), é preciso vincular o advento da internet como uma força inexorável dessa possibilidade ser cada vez mais real. O que poderia conectar pessoas e reafirmar os muitos “Eus” combinados em “Nós”, porque as distâncias poderiam ser abreviadas, tornou-se um violento mar de solidão. E, se estamos criando sujeitos que não interagem, como as crianças vão participar culturalmente de seus espaços e criar significados e aprendizagens sobre os sistemas simbólicos aos quais estão inseridas?

A psicóloga e psicanalista (Ilana Katz, 2018), em uma palestra sobre a percepção atual de infância, apresenta a obra de William Beechey, do século XVIII, que retrata a imagem de três crianças nomeadas de: “Crianças dando moeda a um pedinte”. O que permite fazer uma relação sobre como, socialmente, as visões sobre infância são refletidas diante do olhar que se tem para com a criança e a necessidade protetiva que se envolve nessa relação adulto/criança. Ou seja, a infância é

representada por meio do vínculo com a criança que se tem como “nossas”. Mas o pronome se difere de acordo com as construções sociais e econômicas às quais cada um está inserido. Uma mãe periférica vive relações sobre o espaço público diferentes da mãe que vive em um condomínio fechado. A autora fala durante a palestra: “é bem provável que uma mãe projete seu filho de uma outra criança que está pedindo dinheiro em um farol. E é assim que a gente reedita a obra “Crianças dando moedas a um pedinte”, é assim que a gente tira da pobreza o ECA.” (2018, 9’45). Ao fazer a relação entre a obra do século XVIII e a atualidade, é possível perceber como se aproximam as duas interpretações embora em cenários diferentes.

A infância será representada em primeira pessoa do plural quando não houver um abismo entre o eu e o eles, mas somente quando estes pronomes estiverem conectados pelo nós, sendo o Nóiz, do Emicida (2013), como eu e você juntos formam nós que ninguém desata; “[c]oração redondo na ciranda da solidariedade, a rua é noiz cumpâdi, quem vê só um lado do mundo, só sabe uma parte da verdade”, ou “Nós”, da Eva Furnari (2019), em que Mel encontra em uma cidade onde cada um tinha seus próprios nós e, finalmente, sentiu-se pertencente.

É na infância (Friedman, 2013) que a plasticidade neural é mais intensa, possibilitando conexões nervosas que permitem o amadurecimento de todo o sistema que produz aprendizagem, que posteriormente (Vygotsky, 2010) serão desenvolvidos novos conhecimentos. A Zona de Desenvolvimento Proximal é descrita por (Vygotsky, 2010) como a distância do que se sabe de maneira independente e o que se tem potencial de aprendizagem, sendo mediado por quem possa estabelecer essa relação, sendo um sujeito adulto ou não. E quando a interação com o próximo é um elemento impeditivo, essas conexões começam a ter falhas tão severas que o processo de aprendizagem passa a ter um emaranhado de barreiras. O isolamento que as crianças que vivem a infância atual confinada em seus territórios supostamente seguros serão refletidos no processo de desenvolvimento do sujeito, inclusive, na idade adulta.

Os muros que são construídos fisicamente, isolando as pessoas em guetos, estão diretamente ligados às questões de exclusão na sociedade. A infância foi reduzida a manusear eletrônicos e a viver em descompasso com o social, o corpo não corresponde mais às expectativas de exploração de movimentos, mantendo as crianças em uma postura reducionista e diminuta. O que impacta em uma sociedade

repleta de crianças, recebendo diagnósticos em diferentes situações comportamentais e a medicalização, é uma cruel realidade na composição da infância.

As crianças em situação migratória, com todas as suas peculiaridades, também são impactadas com as reminiscências de serem inseridas em uma cultura diferente e, muitas vezes, também no idioma. A pesquisadora Adriana (Friedmann, 2013) relata que, como uma criança, vivenciando um contexto cultural e linguístico, baseado na história uruguaia de vivência no Brasil, precisou exercitar, ao longo da sua infância, a prática do decifrar e do inteirar-se com o mundo em que se apropriou a cada momento da sua história como criança que viveu em diferentes países.

Os impactos do comportamento social repercutem no ambiente escolar. Quando (Richard Louv, 2015) pesquisa e escreve *A Última Criança na Natureza*, o autor fala sobre os impactos que a desconexão com a natureza e com o outro causam no desenvolvimento humano, inclusive, nomeando como “transtorno de déficit de natureza.” Não estar em meio a natureza implica em não construir relações sociais também, o que reflete, diretamente, na explosão dos casos de crianças que necessitam de educação inclusiva no espaço escolar.

A ausência de relações impede que se perceba as diferenças como algo natural e positivo, originando desconfortos, exclusões, desequilíbrios relacionais, especialmente nas escolas, quando grupos de diferentes ambientes sociais, culturais e linguísticos se encontram e compartilham, diariamente, de limitações espaciais e temporais. Assim, a inclusão vem sendo uma necessidade contundente, que exige postura política de acolhimento e de intervenção, não somente com as crianças que, notória e legalmente, como os TEA¹⁰, têm direito à inclusão, mas para toda a comunidade escolar envolvida na promoção de uma educação democrática.

Assim como (Katz, 2018) diz, não é por meio de discursos ou documentações legais que a inclusão acontece, mas quando a comunidade, efetivamente, se dispõe a se relacionar com o outro diante das possibilidades que o outro tem de se fazer presente. Quando se busca oportunidades para que a inclusão aconteça efetivamente na sala de aula e para que todo o grupo entenda e comece a enfrentar e a lutar pelos direitos legais da inclusão, seja em que aspecto for, as ações

¹⁰ Transtorno Espectro Autista

tornam-se mais fortes e funcionais e, na prática, a inclusão (cultural e linguística) passam a ser percebida e entendida como um direito de todos.

O território fronteiriço correspondente aos aspectos político e geográfico, favorece na contribuição de inúmeras formas de se vislumbrar a infância. Crianças que vivem nesse contexto, como na cidade de Foz do Iguaçu, lidam com situações onde vozes, olhares e sensações são expressas, verbalmente ou não, de maneira complexa e contraditória, impressas em diferentes perspectivas sobre o território em que ocupam nas condições de acesso, nem sempre respeitados os direitos como ser humano e cidadão na condição de criança. Sendo assim, a inclusão na fronteira tem peculiaridades que correspondem a culturas que se transpõem diante de apenas uma ponte física que nem sempre integra. Quando uma criança atravessa os limites geográficos internacionais, seja de maneira permanente ou flutuante, para participar do sistema educacional de uma cultura que não é a sua, a criança é destituída de parte de sua infância. (Katz, 2018) afirma que, “este sistema normativo de competências, características e funções” precisa ser ressignificado para a criança sentir-se incluída na contingência das suas próprias necessidades a partir das novas experiências.

Nesse espaço escolar que deveria ser de acolhimento e de ressignificação, são inseridos ingredientes ricos de cultura impulsionados pelo encontro de infâncias fronteiriças, o brincar pode servir como fermento do bolo, contribuindo para o crescimento e para o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos, sendo exercitado como experiência inclusiva e lúdica que proporciona o crescimento da equidade em relação à situação de conforto dos sujeitos ao terem seu acesso, não como marginal ao espaço que frequentam, mas como pessoas visibilizadas e respeitadas diante de suas experiências culturais. O protocolo de acolhimento pelo brincar insere a ampliação de possibilidades de inclusão de maneira ampla e irrestrita, incluindo sujeitos fronteiriços, no sentido em que as experiências possam ser compartilhadas de forma singular a cada nova proposta, independentemente da habilidade linguística, da vivência cultural ou idade cronológica a qual os sujeitos estão inseridos.

A aplicação do protocolo brincante é promover a equidade no espaço escolar para que as pessoas possam “olhar o diferente como potencial e não como antagonista” (Liberali, 2021). A exclusão não pode ser facilitada e vista como uma normalidade. Os sujeitos têm sido formados pela escola, se enquadrando em padrões,

com perspectivas fragmentadas de mundo, haja vista que o próprio currículo é fragmentado, fortalecendo o controle, imposição de subserviência para maioria.

A infância na fronteira, especialmente no território brasileiro, contexto de pesquisa, corresponde a invisibilidade do “Nós” como unidade. Cada um dos espaços geográficos aos quais os sujeitos estão inseridos pertence a vários individualismos que não conversam com o egocentrismo do próximo.

2.3 BOLHA DE SABÃO - ESPAÇO DE FRONTEIRA E O TRANSVER CULTURAL

Bolha de sabão
Cecília Meirelles

(...) Olha a bolha de sabão
na ponta da palha:
brilha, espelha
e se espalha.
Olha a bolha!
Olha a bolha
que molha
a mão do menino:
A bolha da chuva da calha!

Bolhas de sabão são constituídas de uma mistura entre moléculas que precisam de movimento para que sejam efetivamente formadas. Esse é um fenômeno chamado tensão superficial. É uma camada de água líquida com moléculas de sabão em ambas as superfícies (BBC, 2020). Se assoprarmos delicadamente essa película, cada bolha de sabão obtida nada mais é do que uma porção de ar envolta por uma película de água, contendo moléculas de sabão tanto na superfície interna como na externa. A fronteira funciona como as barreiras externas que envolvem os sujeitos fronteiriços e suas ações, um sopro delicado de ar que, diariamente, constituem um cenário de identidade própria (Sturza, 2007) em que intercâmbios e mobilidades permeiam os fluxos, construindo uma ressonância intrínseca de fatores para novos processos políticos, sociais e culturais dos Estados. Fazendo uma analogia sobre os aspectos sociológicos dos sujeitos fronteiriços e as bolhas de sabão, ambos constituem ferramentas pertinentes para formulação de hipóteses, expandindo conceitos e criação de novas experiências volúveis, complexas e fluídas,

que resistem ou não, de acordo com as singularidades das energias que se completam.

Brincar de fazer bolha de sabão é uma atividade comum em diferentes contextos brincantes. Seja em uma praça, na porta do circo, nos parques. Conquista e encanta adultos e crianças. Em regiões periféricas ou centrais, a bolha de sabão é um instrumento brincante. Os materiais podem ser um canudo feito de talo de mamão, ou materiais para grandes bolhas como barbantes e gravetos de árvores. É um instrumento terapêutico, divertido, que desenvolve habilidades motoras e visuais, imaginação e construção de perdas e de ganhos mediante à inabilidade de controle, do soprador sobre as bolhas de ar.

Bolhas de sabão representam toda e qualquer brincadeira de engajamento social de puro deleite para a criança, brincadeiras onde a criança nem percebe que está existindo intervenção e se permite explorar, aprender e compartilhar. (...) Devemos pensar que para todos os seres humanos a motivação é fundamental, ainda mais falando-se da primeira infância. (...) Por trás da ludicidade de uma brincadeira, existe uma metodologia empregada para buscar os resultados. (...) Na própria situação das bolhas de sabão poderiam ser diferentes os objetivos terapêuticos, tais como estimular contato visual, atenção compartilhada, desenvolver habilidades de solicitação, percepção visual, nomeação, aprimoramento da motricidade fina, interação social, seguimento de comandos, além da própria motivação para as sessões de terapia, entre outros. (Garcez, 2019, p.1)

Assim como brincar de bolha, a situação de plasticidade cultural na fronteira do município de Foz do Iguaçu se expande e se contrai à medida que os sujeitos compõem os espaços físicos, transitando por eles. Os aspectos culturais de uma região funcionam de acordo com as demandas de quem ocupa este espaço.

A fronteira que une, por sua vez, revela-se como um lugar de encontro e negociação. Não é linear, não avança. Portanto, deixa de lado a concepção de *frontier* para abraçar a ideia de *borderland*, que vem sendo tratada pelos estudos pós-coloniais como espaço *in-between*. Esta fronteira pode surgir e desaparecer, mudar de forma, e tem na fluidez uma das suas principais características. Nesse sentido, o aquém da fronteira é um espaço ocupado, bem como o além da fronteira. E é na fronteira que esses mundos se encontram (Dos Santos, 2015, p.05).

Brincar é um ato social humano, aprendido e exercitado, especialmente na infância, de diferentes maneiras, diante dos espaços geográficos e culturais aos quais os sujeitos estão inseridos. As atividades brincantes possibilitam que a criança use sua imaginação, baseada nas experiências que vivencia com os papéis desempenhados pelos outros (Vygotsky, 2010) com as quais convive, uma espécie de antecipar seu desenvolvimento por meio da atividade lúdica,

comprometendo-se consigo mesma a adquirir habilidades e atitudes que promovam o desenvolvimento e a participação social. A atividade brincante exercida nas relações com o grupo de crianças envolvido nos espaços sociais é a realização das possibilidades no usufruto de aprendizagens com os pares e o despertar de novas capacidades. As fronteiras do desenvolvimento infantil são transpostas por meio do brincar.

Fronteiras são construídas para serem atravessadas (Shields, 2006) com os atores, ultrapassando limites e recriando espaços. Como as forças hierárquicas, em geral, são do centro para as bordas, estas podem se revelar um território potencialmente criativo culturalmente (Sturza, 2010), transformando espaços de fronteira em pontos de encontro de diversidades, configurando e recriando possibilidades e conexões culturais. Referência que pode ser compartilhada com o brincar e a infância, sendo um ponto de interseção entre aqueles que já conhecem a experimentação curiosa e necessária com quem ainda necessita conhecer e explorar o território ainda não revelado, mas potencialmente fértil. Lembrando que a pesquisa trata a fronteira como uma criação humana de divisas geográficas que se faz conexão com as etapas de aprendizagem que margeiam o antes e o depois por uma passagem que (Vygotsky, 2010) chama de Zona de Desenvolvimento Proximal, que ‘nesse caso, é um sujeito que motiva, por meio de desafios, a ultrapassagem da aprendizagem anterior em uma nova aprendizagem sem que seja necessariamente planejado ou intencional.

A expansão dos repertórios infantis é absolutamente superior à do adulto, uma vez que a plasticidade cerebral (Vygotsky, 2010) impulsiona a capacidade de remodelar experiências e desenvolver novas conexões, ou seja, são as atividades sociais que possibilitam instrumentalizar as apropriações e as relações cerebrais, desenvolvendo habilidades. As críticas, relacionadas à segregação e ao discurso multicultural, se refletem nas fronteiras, as quais podem ser sucumbidas a parâmetros de uma perspectiva tradicional, mantendo espaço e tempo imutáveis, (Santos, 2008) e, como (Moreira, 2021, 182), “pelo fato de uma região ser entendida como espaço contíguo onde os que ali habitam, de alguma forma, identificam-se uns com os outros, entendendo serem iguais, e reconhecem que há “outros” distintos deles”, o que fica ainda mais complexo devido ao olhar do adulto por estar submetido a legislações específicas de cada região.

(...) distinções dos indivíduos que habitam seus territórios, daqueles que não pertencem ao seu Estado. Essas ideias nacionalistas, impostas pelos Estados-nação, criaram na região uma segregação entre os indivíduos que ali habitam, fazendo desta forma com que não se reconhecessem como igual (...) (Moreira, 2021, p.282),

Mas, quando relacionado às atividades dos sujeitos brincantes, precisam ser levadas em consideração as questões maleáveis do comportamento curioso e tolerante para o novo a que as crianças estreitam em suas aprendizagens e a percepção transfronteiriça e multicultural a que são submetidas pelos adultos com os quais convive.

As crianças são seres sociais, têm uma história, pertencem a uma classe social, estabelecem relações segundo seu contexto de origem, têm uma linguagem, ocupam um espaço geográfico e são valorizadas de acordo com os padrões do seu contexto familiar e com a sua própria inserção nesse contexto. Elas são pessoas, enraizadas num todo social que as envolve e que elas imprimem padrões de autoridade, linguagem e costumes. Essa visão de quem são as crianças - cidadãos de pouca idade, sujeitos sociais e históricos, criadores de cultura - é condição para que se atue no sentido de favorecer seu crescimento e constituição, buscando alternativas para a educação infantil que reconhecem o saber das crianças (adquirido no seu meio sociocultural de origem) e oferecem atividades significativas, onde adultos e crianças têm experiências culturais diversas, em diferentes espaços de socialização. (Kramer, 1999, p.2)

A balança que mede as perspectivas plurais nem sempre está equilibrada em relação ao intercâmbio entre valores culturais nos cenários em que se apresentam, pois, a globalização pode legitimar desigualdades e reforçar inserções de xenofobia e de racismo. Segundo (Canen, 2000) “a educação multicultural seria uma via pela qual se superaria uma visão meramente folclórica ou exótica acerca da pluralidade cultural, bem como iria além do mero desenvolvimento de valores de "tolerância" e de "apreciação" da diversidade cultural.”

O assunto sobre a transversalidade cultural é uma questão de dimensões plurais e está inserido nas políticas públicas como forma de garantir a manutenção e o respeito às diferentes culturas nas quais os sujeitos transitam. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2017), documento orientador das atividades pedagógicas escolares, publicado pelo Ministério da Educação, destina-se um volume do documento à pluralidade cultural a que a educação brasileira está imersa. O material defende que é necessário que a escola promova atividades que ampliem as experiências culturais em diferentes vertentes, relações e valores que

constroem a identidade de um povo. O volume relativo à Educação Física (Brasil, 2017) no primeiro ciclo, menciona o brincar como fonte de experiências corporais e sociais à medida que o convívio com outras crianças amplia competências, realiza aprendizagens, configurando a escola como um espaço que promove a convivência, necessitando de ajustes de regras, de comportamentos e de interesses pessoais que estão vinculados às experiências culturais nas quais as crianças estão inseridas.

A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal. (Brasil, 2017, p.7)

Em uma região fronteiriça, as interferências de origens diversas ampliam o universo de possibilidades de transversalidade entre os contextos culturais. Para que o respeito às singularidades e à diversidade sejam contempladas em diferentes perspectivas. “No multilinguismo, ou plurilinguismo, dá-se a interação de línguas diferentes numa mesma comunidade mantendo elementos comuns e elementos singulares. No multilinguismo, ou plurilinguismo, dá-se a interação de línguas diferentes numa mesma comunidade.” (Brasil, 2017, p.44). As atividades brincantes podem romper barreiras e alinhar aprendizagens no contexto escolar, aproximando pessoas culturalmente diversas. A proposta pedagógica curricular da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP), um dos documentos que orienta a prática escolar da cidade de Foz do Iguaçu, inicia, localizando geográfica e historicamente a região e, ao longo do texto, referente ao ensino fundamental e aborda o brincar como oportunidade de expressar ideias e pensamentos por meio da prática social exercitada na brincadeira.

Conforme (Alvarez, 2016), a educação escolar precisa ampliar os campos de conhecimentos promovendo autonomia em relação aos questionamentos, à resolução de problemas e especialmente respeito à diversidade cultural. A construção de instrumentos que partem da realidade multicultural dos sujeitos envolvidos no contexto pedagógico possibilita ressaltar e construir estruturas para que os discentes possam experimentar e vivenciar intercâmbios culturais com pessoas de nacionalidades diferentes, contribuindo, assim, com perspectivas confluentes e

divergentes. Alvarez (2016) inicia pelo Projeto Político Pedagógico – PPPs – construídos de acordo com a comunidade escolar no qual a instituição está inserida.

Conforme (Giovani e Souza, 2014), a escola teima em enrijecer, como forma de justificar por si mesma, mas é necessário modificar cenários e promover ações que contribuam e ampliem possibilidades transformadoras de mundo, motivando os passarinhos a voarem alto. O brincar, como uma atividade imersa no contexto infantil, que flutua entre sujeitos e compõe um conjunto de códigos específicos do universo brincante, possibilita ser uma linguagem (Friedman, 2013) que abarca universos diversos, compondo formalização de conhecimentos, transversalidade cultural, prolongamento de perspectivas identitárias, compromisso com regras e ética social. Um sujeito que brinca amplia o repertório de manifestações de conhecimentos.

Ao brincar, a criança não está preocupada com os resultados. É o prazer e a motivação que impulsionam a ação, contribui para a exploração e a flexibilidade do ser que brinca, incorporando a característica que alguns autores denominam futilidade, um ato sem consequência. Qualquer ser que brinca atreve-se a explorar, ir além da situação dada na busca de solução pela ausência de avaliação ou punição. Bruner (1978, p.45) entende que a criança aprende ao solucionar problemas e que o brincar contribui para esse processo. Aponta três elementos que participam da aprendizagem: a aquisição de nova informação, sua transformação e recriação e avaliação. (Kishimoto, 2021, p.144)

A prática lúdica cria a liberdade de se opor às propostas que se sujeitam a imposições ou ao perpetuar sujeitos sem protagonizar ações. (Friedman, 2006) Brincar é dinâmico, movimento de acordo com os contextos em que está inserido. Papéis são interpretados, levando em consideração cenários e personagens envolvidos.

As crianças, como seres que se desenvolvem por meio do ambiente social em que estão conectados, entre eles, a escola, sofre interferências construtivas na integração como sujeitos com experiências diversas. A concepção de criança hoje é de um ser integral que recebe, que distribui ações e que são integradas cultural, social e afetivamente, não é possível que as crianças, em suas infâncias, sejam determinadas por meio de estereótipos. Crianças não são caixas invioláveis, nem mesmo esponjas que só absorvem. A criança é um ser que transforma e é transformado a cada experiência, nas relações (Vygotsky, 1987)

A escola ainda resiste a compartilhar aprendizagens e insiste em segmentar conhecimentos dentro de cargas horárias definidas em disciplinas, em

colocar o professor atuando como o detentor do saber. (hooks¹¹, 2017), a escola mantém o saber bancário, “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados” (Freire, 2005, p. 68), sendo que são as interações com meios físicos e sociais igualitárias e equilibradas que estabelecem o equilíbrio na formação integral das crianças.

A principal preocupação da educação deve ser de proporcionar um desenvolvimento integral e dinâmico. em relação ao conhecimento, é importante fazer corresponder os conteúdos ao conhecimento geral das crianças, aos seus interesses e as suas necessidades, além de desafiar sua inteligência. (Friedman, 2006. P.53)

A atividade brincante no contexto escolar possibilita que as fronteiras entre as culturas (Friedman, 2006) criem pontes facilitadoras ao encontro de saberes, estimulando independência, comunicação, iniciativa, autonomia e segurança dos sujeitos envolvidos, uma vez que não deveria se mostrar como uma missão imponente e direcionada ou como ferramenta avaliativa. O brincar é a possibilidade de as crianças sentirem prazer em desenvolver a proposta, sendo uma excelente ferramenta pedagógica para engajar alunos. O professor cria seus objetivos a serem atingidos por meio da estratégia escolhida.

A própria ação brincante é o fazer humano que promove sentindo em si mesma, construindo e desconstruindo habilidades e conhecimentos. Brincar é um complexo universo de estímulos que, de forma dinâmica, desenvolve de modo progressivo e dinâmico as capacidades cognitivas, afetivas, sociais e motoras.

O ato de brincar desempenha papéis diferentes dos que a criança experimenta em outras atividades que realiza, pois possibilita perceber situações imediatas dos objetos, das situações que vivencia e o significado da mesma, percebendo significado, a criança vislumbra ações futuras e elabora novas formas de pensar. (Muniz, 2021, p.05)

Propor atividades brincantes envolve consciência da existência de culturas específicas das infâncias e do espaço escolar, mas que são aspectos que se cruzam, promovendo e construindo momentos éticos que relacionam a vivência e o simbolismo, que juntos, compõem uma formação calcada na solidez da experiência

¹¹ bell hooks, assim mesmo, em minúsculas, é o pseudônimo escolhido por Gloria Jean Watkins em homenagem à sua avó. O nome escolhido, grafado em minúscula, é um posicionamento político da recusa egóica intelectual. hooks queria que prestássemos atenção em suas obras, em suas palavras e não em sua pessoa. Fonte; <<https://diretorio.fgv.br/noticia/o-vazio-deixado-pelas-referencias-que-se-vao-ou-perdemos-bell-hooks>> Acesso em 13.março. 2024

consciente de aprendizagem. As mudanças que ocorrem na forma da estrutura circular das bolhas de sabão, estão relacionadas à tensão superficial das películas das bolhas. A sensibilidade sobre as singularidades culturais de uma região fronteiriça que respeitadas em suas devidas importâncias e dimensionadas a ampliar as práticas através do brincar, podem levar a reconsiderar as tensões superficiais, transformando-as em novos processos e novas formas de percepção, construindo um novo desenho nas perspectivas culturais.

3 CAPÍTULO 2: O PIÃO ENTRou NA RODA – ESPAÇOS BRINCANTES POSSIBILITAM PREENCHER LACUNAS

Os dados históricos sobre o brinquedo pião datam de 3000 anos a.C, quando foram encontrados objetos feitos de argila com semelhança ao brinquedo que se tem hoje. Jogar pião é uma atividade brincante que envolve crianças e adultos de diferentes regiões brasileiras.

O jogo consiste em riscar no chão uma barreira circular. O jogador lança o pião que deve rodar dentro do círculo. O objetivo dos jogadores é retirar o pião de dentro da barreira, conquistando o pião do outro jogador. E assim se faz a metáfora de ultrapassar as barreiras fronteiriças é oportunizar encontros plurais de cultura. Em algumas regiões a brincadeira de pião acompanha uma música que estimula os jogadores a se mostrarem e a serem corteses, uma forma de garantir que o jogo aconteça, mas de forma cordial e afetuosa, assim como a transparência entre os sujeitos que transitam entre as fronteiras.

A escola como parte integrante do atendimento às pessoas em quaisquer regiões precisa estar conectada para que a população possa usufruir do serviço prestado da melhor forma possível. O Art.208 parágrafo primeiro da Constituição da República Federativa (1988) estabelece o ensino obrigatório a partir dos 4 anos de idade, “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”, sendo que os responsáveis têm como função matricular, manter o acesso escola e acompanhar o desenvolvimento da criança ao ensino formal, conforme estipulado pelo (ECA, 1990) nos artigos art. 129, art. 229 e art. 249.

Conhecer os atores do cenário educacional é pressuposto para planejar e para construir as bases de um trabalho articulado com um currículo apropriado com a realidade social na qual os sujeitos estão inseridos. Os (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997) são um dos documentos norteadores sobre o currículo escolar, um dos primeiros a imprimir um currículo que aborda o diferente e as possibilidades diante dos cenários aos quais serão implantadas as atividades curriculares. Ainda distante de ser o material perfeito, mas que se aproximou educadores e escolas para atenderem a heterogenia da qual a população brasileira é formada. O material (Brasil, 1997) é uma proposta curricular flexível que busca atender as necessidades da diversidade sociocultural em que as escolas estão inseridas, promovendo uma organização heterogênea, com “autonomia de professores e equipes pedagógicas” (Brasil, vol. 01, p.10). Contando com um volume específico sobre a Pluralidade Cultural (Brasil; 2017 vol.10.01), “ênfatizando as diversas heranças culturais que convivem na população brasileira, oferecendo informações que contribuam para a formação de novas mentalidades, voltadas para a superação de todas as formas de discriminação e exclusão.” (Brasil, 2017, p.13).

A mais recente publicação relacionada ao currículo brasileiro é a (BNCC, 2017). O documento tem como propósito fortalecer os regimes entre as esferas governamentais em prol de uma política mais justa e coerente com a qualidade educacional, garantir a matrícula e permanência dos estudantes nos sistemas de ensino bem como ser base de um currículo que imprima aprendizagens que desenvolvam competências, habilidades, atitudes e valores relacionados ao exercício da vida cidadã o mundo do trabalho.

(...) documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (Brasil, 2017, p.9)

Na introdução, a (BNCC, 2017) se refere à amplitude do olhar de todos os sujeitos envolvidos no processo de decisões sobre o currículo a ser implementado. Afinal, esse comprometimento comunitário promove ações que reflitam na comunicação coletiva e na implementação dos aspectos relacionados à cidadania plena com respeito à diversidade e à multiculturalidade. Entre os aspectos

relacionados ao envolvimento e a participação comunitária, está considerar projetos multiculturais que envolve

(...) selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização (Brasil, 2017, p.19)

O documento discorre sobre a formação integral do indivíduo e a importância da escola no processo relacionado a não violência, incluindo as questões simbólicas, como a imposição de normas, de valores e de conhecimentos tidos como universais, o que remete ao desrespeito ao divergente, a falta de ações de inclusão no sentido amplo da questão, como as relacionadas à cultura, à linguagem e à sociabilidade. Para que a convivência seja respeitosa e democrática, sugere-se o diálogo como forma de convivência entre as culturas distintas. Ainda também aceita a universalidade do público escolar, mas impõe a língua portuguesa como soberana no currículo.

Em todas as etapas de escolarização, mas de modo especial entre os estudantes dessa fase do Ensino Fundamental, esses fatores frequentemente dificultam a convivência cotidiana e a aprendizagem, conduzindo ao desinteresse e à alienação e, não raro, à agressividade e ao fracasso escolar. Atenta a culturas distintas, não uniformes nem contínuas dos estudantes dessa etapa, é necessário que a escola dialogue com a diversidade de formação e vivências para enfrentar com sucesso os desafios de seus propósitos educativos. A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa (Brasil, 2017, p.64)

Os documentos são norteadores que possibilitam que políticas públicas insiram no desenvolvimento das propostas pedagógicas municipais, incluindo a de regiões na qualidade de fronteira, podendo, assim, explorar atividades inclusivas que promovam a absorção dos sujeitos em situação de migração de forma acolhedora, compondo materiais pedagógicos e desenvolvendo um currículo que inclua as diferentes culturas de forma que as aprendizagens possam se conectar e fluírem de maneira ampla, facilitando o diálogo e a aproximação de sujeitos em suas individualidades em culturas diversas.

3.1 ESCONDE - ESCONDE – OS APAGAMENTOS NAS RELAÇÕES ESCOLARES

No caso do município de Foz do Iguaçu, segundo os dados do Censo (2022), conta-se com um total de 93 escolas municipais, sendo 50 unidades de Ensino Fundamental, com 16.053 alunos matriculados do 1º ao 5º ano, sob a orientação de 887 professores. Em 1944, foi criada a primeira escola pública da cidade, o grupo escolar Bartolomeu Mitre. Porém, somente nos anos 2000, iniciou-se um movimento que começou a dar visibilidade à diversidade cultural, linguística e social a que as escolas estavam inseridas, devido ao movimento dos sujeitos fronteiriços. O trabalho origina-se por meio das universidades UNILA, UNIOESTE¹² e as escolas municipais.

Em 2017, foi o primeiro momento da história (PMFI, 2019, p.10) da Secretaria de Educação de Foz do Iguaçu, que realizou o levantamento de dados sobre os estudantes das escolas municipais em situação de migração, apontando aproximadamente 362 estudantes oriundos de diferentes nacionalidades. No ano de 2019, em uma ação conjunta da UNILA com o grupo de Pesquisa Linguagem, Política e Cidadania, a Prefeitura Municipal de Foz de Iguaçu, a Secretaria Municipal de Educação (SMED), cria-se o Documento Orientador e Protocolo De Acolhimento, um guia que tem como objetivo não só orientar as instituições de ensino a promover o acolhimento de forma global, como também colaborar com o reconhecimento da importância dos povos migrantes na concepção e no desenvolvimento do município. Entre os meses de junho e julho de 2019, o grupo de pesquisa da UNILA, juntamente com a SMED, realizou um novo levantamento de dados sobre os estudantes migrantes matriculados na rede municipal, contabilizando 442 alunos, sendo 307 oriundos do Paraguai. Em 2022, com a melhoria na relação de acolhimento da criança migrante na escola, por meio do Protocolo de Acolhimento, passam a ser registrados, segundo a Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu com os seguintes dados:

402 estudantes migrantes/refugiados de 19 países matriculados em 47 das 50 escolas da rede pública. O maior número é de alunos paraguaios (203), venezuelanos (193) e argentinos (22), mas o sistema também acolheu crianças de Cuba, Bolívia, Equador, Haiti, Colômbia, Peru, México, Chile, Síria, Líbano, Bangladesh, Costa do Marfim, Guiana Francesa, Portugal, Angola e Espanha. (PMFI, 2022)

¹² UNILA - Universidade Federal da Integração Latino Americana / UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

O cenário plurilíngue e multicultural nas escolas de fronteira não deve ser silenciado. É necessário que se promova estratégias de acolhimento e de permanência de uma espécie de linguagem universal de inclusão cultural e o brincar possibilita a mediação e a transversalidade cultural em contextos diversos. Promover espaços de exercício da cultura lúdica é um compromisso com a experiência de vivenciar interações por meio do brincar (Kishimoto, 2021), em que os sujeitos envolvidos são coautores do processo que é estruturado por meio das práticas já vivenciadas. Embora a (BNCC, 2017), em seu texto, mencione que o brincar no Ensino Fundamental aparece apenas no contexto atividade de Educação Física, no mesmo parágrafo discorre sobre que oportunizar movimentos brincantes é promover compreensão de mundo e potencialização da inserção das crianças na vida cotidiana. Portanto, se a vida cotidiana de uma fronteira é estar imerso em culturas diversas, o brincar pode proporcionar no espaço escolar a interação entre as diferentes referências sociais, promovendo a inclusão e o acesso à informação e ao desenvolvimento cognitivo por meio da interação afetiva difundida por meio da brincadeira.

Ao brincar, dançar, jogar, praticar esportes, ginásticas ou atividades de aventura, para além da ludicidade, os estudantes se apropriam das lógicas intrínsecas (regras, códigos, rituais, sistemáticas de funcionamento, organização, táticas etc.) a essas manifestações, assim como trocam entre si e com a sociedade as representações e os significados que lhes são atribuídos (Brasil, 2017, p.220)

O pião precisa rodar com comprometimento na inserção de sujeitos a cada nova partida, sem bambejar quando o plano de estratégias pedagógicas insere as atividades brincantes como interações no processo de acolhimento de pessoas em situação de migração. A postura da escola, na trajetória de acrescentar encontros através do diálogo multicultural e plurilíngue em espaços de fronteira, precisa fazer o pião girar de maneira generosa e contundente nos diversos contextos de produção identitária. Quando o pião entra na roda, insere-se em uma espécie de movimento brincante que compartilha conhecimentos culturais por meio do eixo que age como ponto de apoio que é intrínseco à infância. Gira pião com a força das significâncias brincantes de sujeitos em situação de migração que compõem um contexto de fronteira.

Uma brincadeira universal, o esconde-esconde ou pique-esconde, consiste em alguém, de costas para o grupo, iniciar uma contagem enquanto os outros sujeitos buscam lugares para se esconderem. Ao final da contagem, o pegador sai em busca dos esconderijos e, a cada pessoa encontrada, ele retoma o lugar de partida e grita o nome de quem achou. A brincadeira só termina quando todos são encontrados. Caso alguém não seja descoberto pelo pegador, deve correr até o ponto de encontro e gritar seu próprio nome. Nessa brincadeira ninguém fica para trás. Todos são visibilizados, nomeados e têm ação participativa. A atividade precisa ser, efetivamente, coletiva para que seja contemplada em sua totalidade.

Diante do cenário multicultural e plurilíngue em que se localiza a escola municipal de ensino fundamental (1º a 4º ano) em que foi despertado o desejo e o interesse pelo tema inclusão de pessoas em situação de migração usado nessa pesquisa, a escola é localizada em região fronteira em zona periférica, com um público marginalizado socialmente e a instituição contempla o atendimento ao público vulnerável economicamente. As propostas ainda são lapidadas e executadas, levando em consideração um estereótipo infantil de uma vida social, econômica, linguística e cultural, com práticas executadas por profissionais, que nem sempre, entendem as diversidades e apagam perspectivas que contemplam a realidade do aluno para que o olhar para o mundo interno da instituição construa experiências escolares de decisões amplas e acessíveis

Os documentos que desenham os planejamentos das atividades são elaborados, levando em consideração sujeitos que configuram um padrão dissociado da realidade, o que provoca ações excludentes e que impactam diretamente na aprendizagem. Tais documentos não ouvem as vozes da comunidade escolar e insistem em elaborar textos baseados em teorias sem fundamentos que consistam em pautas de realidades concretas.

É necessário que as políticas públicas se ajustem em conformidade com as necessidades dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem para que as significâncias sejam adaptadas e reguladas de acordo com o público-alvo para que todos sintam-se pertencentes ao espaço, ampliando as possibilidades de sentirem-se corresponsáveis na participação da aprendizagem individual e coletiva.

Para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem. A sociedade brasileira é formada não só por diferentes etnias, como por imigrantes de diferentes países. Além disso, as migrações colocam em contato grupos diferenciados. Sabe-se que as regiões brasileiras têm características culturais bastante

diversas e a convivência entre grupos diferenciados nos planos social e cultural muitas vezes é marcada pelo preconceito e pela discriminação. O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural. (Brasil, 1997, p.23)

A prioridade da educação, seja em qualquer nível de aprendizagem, deveria motiva à criatividade e estimular o pensamento crítico, pois, segundo grandes pesquisadores da pedagogia socio-crítica, como: (Liberali , 2020), (Freire, 2019,2023), (hooks, 2017), (Friedman, 2009, 2020, 2008,2007, 2015, 2013), (Antonio, 2013), (Kramer, 2019, 2000, 2017, 2012, 2014), entre outros, a escola ainda é um espaço que fomenta as relações excludentes, adaptativas do sujeito, de manutenção nos espaços individuais e subterfúgio do coletivo e de manutenção dos sujeitos marginalizados em seus papéis de descartáveis como seres sociais (Butler, 2022).

A escola como espaço em que os sujeitos experimentam experiências culturais fora do seio familiar, onde os conflitos e os debates sobre os diferentes modos de ver o mundo deveriam ser compartilhados e, principalmente, ser acolhidos, respeitados e incluídos em uma percepção que o diferente da sua vivência não está relacionado a um “suposto inimigo”, mas que simplesmente somos e vivemos papéis diferentes de acordo com os contextos aos quais estamos inseridos. A probabilidade de a família expandir as possibilidades de vivências e de experiências culturais diversificadas é enxuta, ainda mais quando se refere a pessoas em situação de vulnerabilidade ou periféricas. Sendo assim, essas pessoas só conhecem uma verdade, o que as condiciona a enquadrar como uma única verdade, concebendo o diferente como o improvável (Liberali, 2020),

(...) busca de múltiplas formas de compreender a realidade permite a diversificação e a desnaturalização de certas maneiras de entender o mundo para que seja aberto o questionamento sobre o que aquilo pode significar. Esse processo se torna uma ampliação do olhar para além das verdades simples, cotidianamente alcançadas ou epistemologicamente impostas. Por fim, os alunos são chamados a assumir de modo coletivo responsabilidade pela produção de mudança social. Conhecer os faz responsáveis pelo contexto social. A análise, a avaliação e a proposição de ações se tornam uma maneira didática de conceber Educação e de formar para o agir transformador da realidade. (Liberali, 2020, p.87)

A escola e sua estrutura político-pedagógica concebe e promove uma educação cada vez mais excludente, que cria abismos entre os grupos sociais e inviabiliza uma globalização possível, ou seja, que possibilite justiça social (Supiot, 2004), que desmobiliza a padronização do currículo e dos comportamentos dos sujeitos, mas cria situações que promovam contextualização e possibilidades culturais como uma conquista colaborativa de manutenção da vida social na Terra, onde os sujeitos possam prosperar e ascender diante dos conhecimentos culturais como forma de firmar potencialidades pensantes com criticidade e agindo de maneira transformadora diante das adversidades que possam estar submetidas, de alguma forma, em experiências sociais em diferentes contextos. A formação tem como intencionalidade viabilizar justiça social (Supiot, 2004) em harmonia a um movimento que direcione os grupos ao redor das crianças que trilhe o pleito por interesses, não só econômicos, mas que a conceba agenciadores (Llberali, 2023) de interesses sócio-políticos seus e da sua comunidade (Santos, 2003) pode ser construído por meio do brincar que é uma linguagem que possibilita incluir grupos que vivenciam diferentes contextos culturais, mas podem ser conectar por meio da brincadeira como forma de comunicação.

Os processos de aprendizagem na escola são compostos de um compromisso com a padronização de resultados e com os comportamentos estereotipados, em que a arte e a cultura não possuem lugar de prestígio. Brincar é somente para a educação infantil e sempre com regulação. As crianças são estimuladas a serem individualistas sem poderem desfrutar os conhecimentos com os colegas e nem mesmo discutir o assunto abordado de maneira científica, sendo condicionados apenas a reproduzir a informação gerada pelo adulto. Uma formação que proporcione questionamentos, conflitos argumentativos e ampliação de perspectivas em diferentes repertórios e contextos é um universo sucateado na formação do educando, especialmente em situação marginalizada.

4 CAPÍTULO 3: CIRANDA CIRANDINHA – DIREITOS DA INFÂNCIA

Cirandar é uma atividade brincante, de origem folclórica, sendo comum em várias regiões brasileiras, executada com diferentes canções. Estar em roda permite que todos possam se conectar através dos laços das mãos e do olhar. As cantigas de roda são de fácil memorização e ritmadas de modo que as crianças tenham facilidade em organizar movimentos, emoções e habilidades diversas. Uma atividade que vem perdendo lugar nas atividades escolares. O resgate cultural desse tipo de proposta é necessário para manter a cultura viva e potencializar habilidades resultantes de uma atividade coletiva.

O brincar na educação infantil é uma prática, relativamente, aceitável pelos adultos, embora o tom pejorativo por parte dos leigos sobre desenvolvimento infantil implica em um descrédito sobre a importância das atividades brincantes: “*Fulano*, só vai na escolinha brincar, *Beltrano* ainda é pequeno, não vou gastar para ele brincar.” Nos documentos orientadores do currículo educacional (BNCC, 2021), (AMOP, 2019), (RCNei, 1998), quando pesquisado, o tema brincar surge inúmeras vezes, mas, nas referências à atividade lúdica no ensino fundamental, as fontes diminuem. O documento orientador do planejamento escolar da cidade de Foz do Iguaçu (PMFI, 2023) da educação infantil, a palavra “brinca” aparece 324 vezes como resultado de pesquisa. Em contrapartida, no documento referente ao primeiro trimestre do 1º ao 5º anos, a mesma busca tem como resultado nove exposições. A seriedade que se impõe ao ensino fundamental é uma ruptura ao desenvolvimento infantil por meio das interferências do brincar. Quando a legislação, Lei nº. 11.274/2006, instituiu que o ensino fundamental passa a ser de nove anos, recebendo as crianças com seis anos completos no ensino fundamental, a “intenção foi evitar rupturas na qualidade da oferta e na trajetória educacional da primeira infância, garantindo continuidade pedagógica no que se refere aos objetivos, organização, conteúdos, acompanhamento, avaliação” (Kramer, 2011). Contudo, as práticas têm se apresentado de uma maneira instrutiva e mecânica nas instituições de educação infantil, refletindo um preparatório para a inserção no ensino fundamental que, conseqüentemente, implica em subtrair propostas que envolvam o brincar, os jogos e demais atividades lúdicas. As orientações (PMFI, 2014) sobre planejamento do ensino fundamental são hoje embasadas em instruções e procedimentos relacionados ao conteúdo didático, sendo aplicado obedecendo ordens cronológicas e conferida

periodicamente a aplicação dessas orientações de maneira individualizada pela SMED. Diante do volume de material didático e das obrigatoriedades de aplicação de conteúdo em um curto espaço de tempo, a atividade lúdica torna-se secundária ou inexistente no planejamento escolar.

O brincar é uma atividade social na qual as crianças são inseridas diante da experiência sociocultural em que os adultos com as quais convive (Wajskop, 2012) as inserem no contexto. A relação entre o brincar e as perspectivas sociais torna-se um componente essencial e viável para que se estabeleça vínculo entre a atividade brincante e a função pedagógica. O brincar permite que a criança construa suas próprias tomadas de decisões, experienciando, dentro do seu estágio de desenvolvimento e de suas necessidades (Vigotsky, 2010). O brinquedo permite que a imaginação flutue diante da realidade e ordene a brincadeira de acordo com as regras pré-estabelecidas na vivência social na qual está inserida.

Nesta perspectiva, a brincadeira encontraria um papel educativo importante na escolarização das crianças que vão se desenvolvendo e conhecendo o mundo nesta instituição que se constrói a partir exatamente dos intercâmbios sociais que nela vão surgindo: a partir de diferentes histórias de vida das crianças, dos pais, dos professores que compõem o corpo de usuários da instituição e que nela interagem cotidianamente. (Wajskop, 2010, p.32)

As experiências de aprendizagem, não só no contexto pedagógico, são mais bem constituídas e internalizadas quando o aspecto afetivo (Wallon, 2010) está envolvido nas relações. E o brincar possibilita engajamento afetivo entre os pares que se relacionam no momento da brincadeira, sendo que a finalidade de uma brincadeira está na própria ação. As regras de uma brincadeira são convocadas à medida que o processo acontece e os sujeitos envolvidos se relacionam em situações de simulação realística executadas diante de experiências anteriores. Brincar não precisa atingir um fim, porque o processo descontraído em que os executores estão inseridos é o próprio objetivo.

As crianças se desenvolvem de forma integrada nos aspectos afetivos, cognitivos, físico-motores, morais, linguísticos e sociais. Estes processos acontecem a partir da construção que elas fazem em suas interações com o meio físico e social: elas vão conhecendo o mundo a partir das suas ações sobre o mesmo. Nessas interações, as crianças vão assimilando determinadas informações, segundo seus estágios de desenvolvimento. (Friedman, 2020, p.156)

O brincar compromete a criança com a própria criança, criam suas próprias práticas sociais e desenvolvem por meio do prazer, regras de convivência e de organização (Wajskop, 1995). A atividade brincante permite originalidade, criatividade e ação. “A brincadeira, pode transformar-se assim de um espaço privilegiado de interação e confronto de diferentes crianças com diferentes pontos de vista” (Wajskop, 1995, p.6).

Entrar na ciranda do brincar é dar as mãos e possibilitar a entrega entre as suas próprias histórias e concepções e receber memórias, afetos e compartilhamento de ideias. Entrar na ciranda é abrir caminhos para ver o outro em todas as manifestações multiculturais e entrar em contato com o diverso. Cirandar é comunicar e ser comunicado, através do olhar, em cadência ritmada de som e movimento, todas as possibilidades que o coletivo nos proporciona. Uma ciranda socializa e introjeta o ato de brincar como uma fonte de prazer e de aprendizagem em crianças e adultos.

4.1 SOLTAR PIPA – VOO LIVRE ENTRE AS NUVENS – IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO

Tenho um carretel de memórias afetivas e
sempre que possível, solto a linha para que
elas possam voar livremente no céu como
uma dança, inspirando-me. Ainda sou o
menino que fazia pipas.
Allec Gomes

O sonho de poder voar sempre sobrevoou os pensamentos dos seres humanos e a construção da pipa como instrumento foi uma primeira tentativa de entender o mecanismo de voo dos pássaros. O brinquedo de armação de bambu e de papel causa encantamento em pessoas de todas as idades. Soltar pipa é uma atividade registrada na história e do mundo e ainda é presente em diferentes comunidades ao redor do planeta. Já foi usada como estratégia militar (Kishimoto, 1993), levando informações de uma cidade para outra. A pipa tem diversos nomes pelo Brasil: pandorga, arraia, morcego, lebreque, bebeu, papagaio, curica, cângula, jamanta, pepeta, casqueta, cometa, chambeta, pião.

A cidade de Foz do Iguaçu, diferente de cidades muito populosas, apresenta um número significativo de espaços abertos, como praças, onde invariavelmente encontram-se crianças brincando. Como um território que possui moradias com quintais grandes, é comum que, nos pátios das residências, se percebam objetos relacionados a brinquedos e até casinhas de boneca de madeira. Nas regiões periféricas, ainda há ruas com crianças andando de bicicleta, soltando pipa. Diante do cenário urbanístico e social da cidade pesquisada, a escola verdadeiramente democrática será aquela que tem em seu currículo atrativos lúdicos que possibilitem encantar os sujeitos a desejarem e a sentirem prazer em permanecer no espaço escolar e que insira as crianças em situação de migração nos grupos e atividades que promovam ensino-aprendizagem.

Sendo assim, as atividades brincantes selecionadas para compor o protocolo brincante terão como propósito estimular os discentes a acolherem e a serem acolhidos diante das diversidades linguísticas e culturais a que estão inseridos, tendo o lúdico como caminho para uma prática bem-sucedida de acomodação e de enriquecimento sociocultural, ampliando repertórios e consciência do respeito às diversidades culturais por meio de diferentes perspectivas.

As crianças realizam processos de significação que são genuínos e específicos, ainda que atrelados ao tecido social do qual também são atores e artesãos. As culturas da infância exprimem a cultura societal em que as crianças estão inseridas, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, pois veiculam, ao mesmo tempo, formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo (Portilho, 2014, p.5)

As atividades brincantes aqui propostas estão pautadas em promover e considerar a autonomia participativa como parâmetro para que as crianças possam usar os materiais de integração do grupo, ampliando possibilidades por meio do manuseio do material. O professor deve, antes de selecionar o material a ser utilizado, conhecer as necessidades do grupo, como: vivências, aspectos culturais, interesses e potenciais de cada um, associando aos objetivos e às pistas que o cotidiano da sala de aula informa e delinea a prática docente.

É essencial um fazer pedagógico que permita à criança agir sem auxílio do adulto levando em consideração suas necessidades básicas e suas potencialidades. essa forma de organizar o espaço “quebra” o paradigma da escola inspirada no modelo tradicional de classes alinhadas, umas atrás das outras, dos móveis fixos, de armários chaveados pela professora da qual dependerá toda e qualquer ação da criança. (Horn, 2008, p.50)

Vale ressaltar que, mais do que o fim do jogo, o processo precisa ser inspirador, envolvente, curioso e transformador. É nele que as crianças farão interações e considerarão mudanças de paradigmas e ampliação do rol multicultural aos quais estavam habituadas. É essencial que o professor entenda o momento processual (Friedman, 2010) como fonte de aprendizagem e que amplie a responsabilidade e autonomia dos sujeitos envolvidos de maneira que reconheçam os avanços e o andamento prazeroso da atividade. Quando não houver mais o aspecto satisfação a proposta não faz mais sentido diante da profundidade definida como meta.

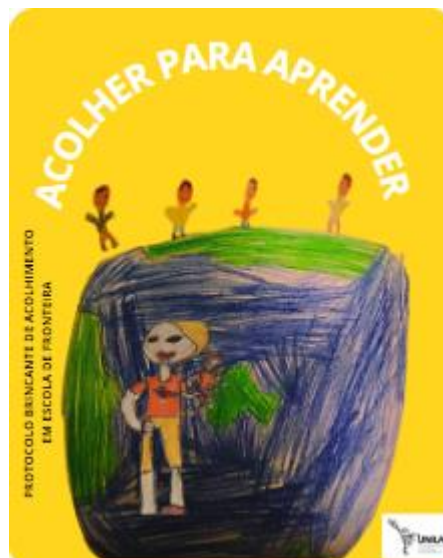
Para fazer uso do material brincante o professor terá um papel fundamental para que o jogo possa ser executado de maneira a proporcionar, com clareza, as metas individuais e coletivas dos sujeitos envolvidos para cada etapa participativa, incluindo o papel do próprio educador. Definir a intencionalidade da aplicação da proposta, a faixa etária, diversidades e interesses, possíveis potenciais motores e cognitivos dos sujeitos envolvidos é primordial para o sucesso da aplicação do acolhimento através do brincar.

Ao professor, aplicador das propostas brincantes, é importante que tenha espírito reflexivo sobre seu papel como profissional e crie mecanismos para acompanhar o desenvolvimento de cada uma das propostas, estabelecendo caminhos que proporcionem avaliar de maneira formativa, iniciando um diagnóstico e uma orientação e caminhando com instrumentos que possibilitem a participação ativa das crianças em todas as etapas de suas aprendizagens. Documentar os procedimentos e as observações na implementação do protocolo brincante é uma etapa interessante para compreender situações em que as lacunas acolhedoras que ainda não foram preenchidas e para estabelecer metas e objetivos para novas propostas.

As atividades brincantes possibilitam a inserção de diferentes linguagens dentro do contexto ensino-aprendizagem escolar. E, como as pessoas aprendem de maneiras diferentes, a promoção de linguagens diversas aproxima que as capacidades afetivas, cognitivas, motoras, culturais, linguísticas sejam exercidas e estimuladas, promovendo conhecimentos. Assim como as pipas, os voos podem ser longínquos permitindo que as crianças se desafiam e se comprometam de forma lúdica através do brincar.

4.2 QUEBRA-CABEÇAS: ONDE CADA PEÇA SE ENCAIXA EM UM ROTEIRO BRINCANTE

*Faça o jogo da memória
Contando toda sua história todos querem ouvir.
Você tem muito pra dizer,
É importante crer, No que você sonhou um dia
Não importa quando.
E não importa mesmo
Quando você descobrir
Que o mundo é somente um
Quebra cabeça.
Oswaldo Montenegro*



O quebra-cabeças é um instrumento brincante que permite a pessoas de diferentes faixas etárias desenvolver habilidades relacionadas à coordenação motora, percepção visual, desenvolvimento cognitivo, relação espacial, figura-fundo, lateralidade, parte-todo, estimula a atenção e concentração, ordenação e organização. Utilizei esse jogo como subtítulo da pesquisa, porque acredito que a educação é um quebra-cabeças composto de sujeitos e suas especificidades de habilidades e comportamentos que, através das interações entre sujeitos e objetos inseridos em ambientes de culturas diversas, assim como o poema, de Oswaldo Montenegro, que diz que são nossas histórias e memórias que formam a realidade

coletiva e que possibilitam que se desenvolva a aprendizagem significativa, eficaz e transformadora. O brincar é uma alternativa para que esses objetivos sejam atendidos com o propósito de exercitar autonomia, afetividade, cognição por meio do cumprimento de ações prazerosas e concretas. Friedman (2005, 2020) faz relações pertinentes sobre o brincar e a concepção sócio-interacionista-construtivista do jogo como recurso para garantir conhecimento e interação entre indivíduos, escola e ludicidade.

(...) a possibilidade de trazer essa atividade para o ambiente escolar é uma forma de pensar educação como sob uma perspectiva criadora, autônoma, consciente. Por meio da atividade lúdica, não somente se abre uma porta para o mundo social e para a cultura infantil, como se encontra uma rica possibilidade de incentivar seu desenvolvimento. A ideia de aproveitar a atividade lúdica metodológica não prioriza sua utilização como mero instrumento didático. (Friedman, 2006)

O material, criado nessa pesquisa, tem como princípio ser um recurso brincante, instrumento de diversão e de acolhimento cultural, propondo-se a diversificar propostas de forma que as brincadeiras sejam veículo potencializador de relações de afeto e de cognição em contextos fronteiriços com pessoas em situação de migração, ocupando espaços sociais, especialmente a escola. A proposta é que a atividade possa ser desenvolvida em diferentes contextos, seja dentro de uma proposta prazerosa diante do universo curricular ou de propostas de livre escolha. É importante que o adulto mediador esteja disponível e participativo na organização da atividade e que tenha claro o objetivo a que se propõe no uso da ferramenta brincante.

A partir do momento em que um adulto se predispõe a escutar uma criança ou um grupo de crianças, ele já está se posicionando quanto aos seus valores: a consideração pelo outro, o acolhimento do diferente, o movimento de conhecê-lo mais profundamente, o estabelecimento de um vínculo de afeto, uma atitude de compaixão, reverência e abertura para o conhecimento. Escutar uma criança implica escutar a história de sua vida, sua biografia (por menor que seja, conforme a idade). E, junto, a história de seu clã familiar, de suas raízes multiculturais. Adentramos, no ato da escuta, em universos únicos, mesmo que sejam brechas e pequenas frestas que se abrem para o conhecimento do outro. Mistério profundo e fascinante, cada ser humano! (Friedman, 2020, p.132)

O material está organizado a partir de cartas com imagens que possibilitem aos participantes desenvolverem o senso de pertencimento e de valorização das suas histórias culturais, linguísticas e afetivas. As imagens são selecionadas de modo que contemplem possibilidades linguísticas, remeta a relações

afetivas com histórias parentais, proporcione atividades em diferentes contextos e propostas para públicos diversos (em idade cronológica, níveis de compreensão cognitiva e linguística) com poucas ou muitas pessoas. A proposta de brincadeira é possibilitar o estímulo à interação entre o grupo e o compartilhamento de sensações e emoções entre sujeitos, integrando os interesses objetivos do mediador com a motivação dos indivíduos, sendo o jogo o objeto de interação entre ambos.

O material será composto de 80 cartas plastificadas e manual de possibilidades brincantes. Organizar os grupos para as propostas já pode se tornar uma atividade brincante. As equipes podem ser compostas de maneira livre, em que as pessoas escolhem com quem vão brincar, ou podem ser feitas brincadeiras para selecionar os participantes. A professora mediadora deve ter claro o objetivo da proposta final e ter ciência se as crianças já se conhecem previamente ou se estão tendo o primeiro contato. Diante desses pontos, pode fazer a escolha da formação dos grupos.

Uma possibilidade de selecionar as pessoas participantes é distribuir numerais de 1 a 5 (se a ideia é formar cinco grupos). As crianças se reúnem de acordo com o numeral que receberam, todas com numeral 1, todas com 2 e assim sucessivamente. Outra sugestão é criar grupos, usando critérios como: o grupo de camisa branca, o grupo de tênis, de cabelo preso. A partir daqui realize propostas de utilização do material brincante para que sejam alternadas possibilidades de atividades lúdicas que envolvam o grupo e relacione os objetivos do educador e que contemple o prazer dos educandos em desenvolver a atividade.

4.2.1 Atividade 1: saiba, todo mundo tem!

A primeira possibilidade brincante sugere que os indivíduos possam brincar com o material, explorando as imagens, promovendo experiências com o grupo e sozinho como uma porta de entrada para ampliar percepções e conscientizar sobre a natureza recreativa a que o material pode proporcionar:

- **MODALIDADE DE JOGO:** Usar as cartas livremente.
- **MATERIAL UTILIZADO:** Cartas
- **NÚMERO DE PARTICIPANTES:** Sem limite divididos em grupos de 4 ou 5 pessoas.

- **ONDE:** Sala de aula, pátio, mesas, chão.
- **QUANDO:** Adaptação do grupo as atividades brincantes
- **QUEM:** Diferentes faixas etárias. Pessoas letradas ou não.
- **COM QUEM:** Grupos de 4 ou 5 pessoas.
- **POR QUÊ:** Reconhecer e explorar o material
- **PARA QUÊ:** Integrar o grupo, experimentar possibilidades de uso do material, relacionar a histórias de vida
- **COMO:** Convidar o grupo para conhecer o material brincante. Conversar sobre regras de convivência e de uso de material pertencente a todos. Deixar o grupo falar sobre o que é o material e quais as possibilidades brincantes que enxergam ao observar as cartas. O professor mediador pode fazer perguntas com a finalidade de entender as relações afetivas, sociais e culturais com as imagens que encontra. Deixar o grupo explorar o material.
- **POTENCIAIS DA ATIVIDADE:** Integração do grupo, identidade cultural, ampliação de possibilidades comunicacionais e linguísticas, desenvolvimento de habilidades de atenção e concentração
- **ORIENTAÇÃO PARA O EDUCADOR:** Fazer combinados sobre como cuidar do material, promover interações para que os estudantes possam manipular e inventar atividades usando o material, fazer intervenções (se for necessário) sobre as possibilidades brincantes,
- **INSTRUMENTOS AVALIATIVOS:** interação do grupo, percepções individuais sobre habilidades de atenção, concentração, criatividade.

O professor precisa antes de começar qualquer atividade, conhecer o material e criar objetivos para fazer uso. O papel do educador pode ser de observador ou de mediador. Em ambas as situações, é necessário que anteriormente se estabeleça metas e objetivos, levando em consideração fatores como: a idade cronológica do grupo, o aspecto socioambiental em que estão inseridos e designar o que pretende com a aplicação do jogo que pode ser uma proposta de liberdade de jogo ou contextualizada de acordo com a atividade pedagógica a que se propõe. Conforme (Maturana, 1993), “viver no brincar é viver nossa relação biológica sem tentar controlá-la pela instrumentalização de nossas ações e relações. É viver sem confundir o fazer com intenções que levam a atenção além da ação.” O processo de desenvolvimento por meio da ação brincante, vai além do que o adulto possa definir

como singulares. Uma atividade brincante é a comunicação viva entre os sujeitos e sujeitos e objetos, levando junto as formações culturais aos quais estão inseridos.

A proposta número 1 tem como intenção de que as crianças possam explorar o material e estabelecer comunicação entre os pares. A curiosidade e a criatividade possibilitam que os sujeitos criem formas brincantes sem que necessite de orientações ou regras impostas pelo educador.

A ideia é que possam usar as cartas como uma forma de integrar-se com os colegas, estimulando o diálogo e o convívio social. Ao solicitar que as crianças se agrupem, já inicia a atividade brincante quando as crianças poderão se aninhar e criar parcerias. As atividades coletivas são, em geral, uma boa oportunidade de trocas, de encontros e de desencontros em relação ao aspecto social.

À medida que a criança se desenvolve e interage com o meio e o grupo, são desenvolvidas sua identidade, autoimagem positiva e personalidade. A afetividade é uma constante no processo de construção do conhecimento; é ela que, de fato, vai influenciar o caminho da criança na escolha de seus objetivos. (Friedman, 2006, p.67)

O ambiente deve ser organizado com espaços amplos para que o material possa ser explorado, espalhado e reorganizado. Tecidos no chão, mesas reunidas. As crianças podem escolher se querem sentar ou ficar em pé para jogar. É importante que se sintam à vontade de circular pelos grupos e observar o que os colegas elaboraram ou como lidam com os materiais.

Para construir uma sala de aula de encantamento e de experiência brincante, é necessário que o envolvimento seja desde o comprometimento afetivo e intelectual do professor com o brincar até o ambiente sistematicamente organizado que promova curiosidade e desejo, mas que permita as manifestações libertárias relacionadas à negativa de participação e em geral, os adultos, são resistentes a essa comunicação por parte da criança.

Qualquer coisa que eu diga sobre a brincadeira das crianças também serve para os adultos, embora seja mais difícil tratar do assunto quando o material do paciente se revela sobretudo por meio da comunicação verbal. Suponho que devemos entrar na brincadeira de modo tão evidente na análise de adulto assim como em nosso trabalho com crianças. Ela se manifesta, por exemplo, na escolha das palavras, no tom de voz e no senso de humor. (Winnicott, 2019, p. 72)

Gerenciar espaço e tempo para brincar é uma importante e valiosa atividade relacionada ao comportamento adulto, mas mais valiosa ainda é encontrar o caminho ao respeito e a escuta ativa sobre o tempo e o espaço necessário a criança a ser atendida. É importante que o professor brincante reafirme a proposta do brincar no espaço escolar e que promova atividades de estilos variados que possibilitem, a ele e às crianças experiências diversas, reflexões e análises compromissadas com o desenvolvimento e a ampliação da atuação livre que dialoga com a narrativa do cotidiano educacional.

A próxima proposta com o material é uma dança das cadeiras que irá utilizar as cartas como instrumento posicional e comunicacional entre os integrantes da brincadeira. É importante que o professor mediador selecione cartas que se relacionam como: milho / pipoca, praia / biquini,

4.2.2 Atividade 2: sol e lua – dance e encontre o par

A segunda proposta engloba o exercício da atenção e da concentração, dos movimentos corporais, da relação espaço-tempo e do desenvolvimento relacional entre temas e vivências sociais. Uma proposta do uso do material para realizar a socialização entre os membros do grupo e a socialização entre os temas sociais como: habitação, moradia, educação, infância em diferentes perspectivas sociais.

- **MODALIDADE DE JOGO:** Dançando encontramos o par.
- **MATERIAL UTILIZADO:** Lugares para sentar (1 para cada brincante). Podem ser cadeiras, bambolês, colchonetes, marcação com giz no chão... música, cartas brincantes.
- **NÚMERO DE PARTICIPANTES:** Sem limite
- **ONDE:** Sala de aula, pátio, praça
- **QUANDO:** Inserir os participantes para atenção e para percepção das diferenças e semelhanças culturais
- **QUEM:** Diferentes faixas etárias. Pessoas letradas ou não.
- **COM QUEM:** Atividade coletiva

- **POR QUÊ:** Reconhecer possibilidades de pareamento conectando imagens que se assemelham diante de alguma circunstância social e cultural.
- **PARA QUÊ:** Preservar memórias afetivas, relacionar elementos de manifestação social, apreciar movimentos coletivos de percepção de mundo,
- **COMO:** O mediador fará uma seleção das cartas formando grupos relacionados a possibilidades de pareamento. Distribuir os lugares (cadeiras ou bambolês) em círculo. Em cada lugar, colocar uma carta virada para baixo (sem que os participantes possam ver). Cada participante receberá uma carta. O grupo se reúne em volta do círculo, segurando a carta. Ao ouvir a música, dançam em volta dos lugares. Quando a música parar, precisam sentar e ver se a carta que está no lugar e se relaciona com a que tem em mãos. Se encontrar alguma relação entre as imagens da cadeira e a que tem em mãos sai da atividade e aguarda. Depois, os estudantes poderão explicar o que o fez relacionar as figuras.
- **POTENCIAIS DA ATIVIDADE:** Ampliar vocabulário, identificar imagens com sentimentos e lembranças, relacionar materiais e produtos,
- **ORIENTAÇÃO PARA O EDUCADOR:** Observar os estudantes e as interações com o grupo, estimular as crianças a conectarem suas histórias com as imagens motivando lembranças, significados culturais e ampliação do vocabulário, inclusive em idiomas diferentes.
- **INSTRUMENTOS AVALIATIVOS:** Comportamentos individuais e coletivos relacionados às questões afetivas com as imagens

O professor fará a seleção prévia das cartas da brincadeira reunindo pares que criem relações e possibilidades de afinidade que sejam orgânicas para os brincantes, como, por exemplo: brincadeiras ou brinquedos, moradias, educação. Posterior a isso, deve organizar as cadeiras em roda ou em fila. As cartas dos temas devem ser dispostas com a imagem para baixo. As cartas que se relacionam devem ser distribuídas entre os alunos.

Ao tocar a música, as crianças dançam pelo espaço. Quando a música parar, devem escolher uma cadeira como sua. A professora solicita que peguem as cartas da cadeira e vejam se tem relação com a que tem em mãos. Se for positivo, ela junta seu par de cartas e não vai mais buscar a cadeira, mas isso não

impede que continue a participar da dança. As crianças vão formando pares de cartas até finalizar as cartas das cadeiras.

Assim, a professora propõe uma assembleia para que as crianças possam discutir os tipos de relações que foram realizadas. Nesse momento, a mediadora poderá propor interferências e interações sobre os vínculos descritos pelas crianças. Dessa forma, além de motivar a linguagem oral, também será desenvolvida as questões relacionadas à afetividade em relação aos aspectos culturais de cada um dos membros do grupo.

Entre as cartas selecionadas previamente, é importante e válido inserir imagens relacionadas a possibilidades de interações individuais sobre aspectos afetivos, sociais e culturais. As imagens do material podem proporcionar às crianças uma espécie de metamorfose fotográfica reproduzida da vida real. Um mundo ficcional, mas perene em relação às expressões dos imaginários infantis, que remetem às possibilidades afetivas das projeções em relação aos movimentos culturais aos quais as crianças se relacionam. Quando estimuladas, as imagens e as linguagens utilizadas pelo grupo, propiciam conexões entre mundo real e imaginário e conduzem a um novo olhar diante das situações estimuladas na multiplicidade de associações.

Entende-se que o jogo, por ser uma ação voluntária da criança, um fim em si mesmo, não pode criar nada, não visa a um resultado final. O que importa é o processo em si de brincar que a criança se impõe. Quando ela brinca, não está preocupada com a aquisição de conhecimento ou desenvolvimento de qualquer habilidade mental ou física. Da mesma forma, a incerteza presente em toda conduta lúdica é outro ponto que merece destaque. No jogo, nunca se sabem os rumos da ação do jogador, que dependerá, sempre, de fatores internos, de motivações pessoais e de estímulos externos, como a conduta de outros parceiros. (Kishimoto, 2017, p. 26)

\

Para (Kishimoto, 2017), ao usar materiais brincantes as intencionalidades são reveladas através de angústias, medos, preferências, através de uma linguagem lúdica, em que permite que a criança possa se expressar sem comportamentos, aparentemente, intencionais. A conduta do brincar conduz a expressão comunicacional do universo multicultural de modos simples e singulares, mas profundamente conectados com alternativas de ação e movimento interno que implica em favorecer princípios morais e éticos relacionados à infância.

É no brincar que a criança aprende e incorpora muitos aspectos do seu mundo. Devido a isso, precisamos pensar na criança como criança, com seu modo de pensar, agir e brincar. Conhecer e compreender melhor o universo

infantil nos aproxima mais do que é próprio das crianças, da cultura que lhes é peculiar. A compreensão contemporânea de infância como produto de culturas, portanto, instiga novos olhares para o campo da educação no sentido de passarmos a entender a brincadeira não como atividade imposta e interventiva, e sim como legítima linguagem infantil. (Schlindwein, 2017, p.47)

O processo de interação e de integração entre os pares que o brincar proporciona, permite que inúmeras relações e conexões possam ser estabelecidas ao longo da experiência. O jogo a seguir desenvolve uma proposta que alimenta as relações da oralidade em consonância com a afetividade, que é o brincar com palavras.

4.2.3 Atividade 3: silêncio é o começo da conversa

- **MODALIDADE DE JOGO:** Grupo.
- **MATERIAL UTILIZADO:** Cartas com imagens de objetos e cartas com indicadores.
- **NÚMERO DE PARTICIPANTES:** Mínimo de 3.
- **ONDE:** Lugares onde o grupo tenha espaço para fazer uso do material.
- **QUANDO:** Momentos de integração do grupo.
- **QUEM:** Pessoas letradas ou não.
- **COM QUEM:** Crianças e adultos.
- **POR QUÊ:** Ampliar o vocabulário, fazendo relações afetivas com construídas com os objetos.
- **PARA QUÊ:** Preservar memórias afetivas, relacionar elementos de manifestação social, apreciar movimentos coletivos de percepção de mundo.
- **COMO:** As crianças podem ser divididas em pequenos grupos ou em um grande grupo. A mediadora seleciona cartas com imagens de objetos. Essas cartas serão distribuídas aleatoriamente para cada criança. É importante que a professora se certifique de que as crianças reconheçam o nome e a funcionalidade dos objetos das suas cartas.

As crianças, uma a uma, escolhem um colega para responder as perguntas: Brinquedo? Alimento? Tem cores? é grande? O colega escolhido diz se tem ou não a carta correspondente ao critério. Exemplo: serve para

brincar, é um objeto, você gosta? é seu ou da sua família? O grupo vai tentando saber que a imagem o colega tem em mãos. O jogo vai até todos terem descoberto as cartas dos colegas.

- **POTENCIAIS DA ATIVIDADE:** Relações de afeto e de cognição com os objetos, ampliação de vocabulário, interação entre os colegas, criatividade.
- **ORIENTAÇÃO PARA O PROFESSOR:** Permitir que as crianças fiquem à vontade para participar ou não; fazer contratos de participação na proposta; manter o foco de observador;
- **INSTRUMENTOS AVALIATIVOS:** interação entre o grupo, criatividade, comunicação oral e corporal, compromisso do grupo sobre os contratos estabelecidos anterior a brincadeira

As palavras são parte da constituição das culturas humanas, são um sistema de símbolos que reunidos se transformam em um código comunicacional que permitem que determinados grupos possam interagir, transmitir mensagens, informar dados ou comunicar sentimentos. O vocabulário é o veículo que permite que os sujeitos possam interagir entre si e desenvolver habilidades. O livro *Marcelo Marmelo*, de (Ruth Rocha, 1976), mostra um menino que questiona como as palavras foram criadas, “por que colher não se chama mexedor?”, pergunta ele. E começa a saga de criar um vocabulário próprio que sua família acha engraçado e acompanha a invenção do menino, mas sempre mostrando preocupação quando voltasse para a escola, uma vez que precisaria interagir com outras pessoas. Até que um dia, a casinha do cachorro de Marcelo pega fogo e ele grita: “Papai, papai, embrasou a moradeira do Latildo!” O pai demorou tanto a compreender que a casinha do cachorro (Godofredo) estava pegando fogo e que foi toda destruída. Marcelo, decepcionado, reclama da dificuldade que “gente grande” tinha de entender as crianças. Por fim, a família entende a necessidade de buscar, pelo menos, minimizar, os impactos dos entraves comunicacionais entre Marcelo e a família.

É esse diálogo que essa pesquisa pretende tratar, como (Antônio, 2013) das relações entre o visível e o invisível no pedagógico experienciados no cotidiano escolar e das histórias sem fim que permitem que a criatividade e o pensamento divergente sejam contemplados na promoção de uma pedagogia desformatada da ausência de questionamentos, de criatividade e de relações individualizadas, mas que, como sugere (Friedman, 2020, p.69), que a vez e a voz

das crianças seja uma premissa de uma prática pedagógica que contemple que nós, adultos, estejamos atentos a “emoções, expressões e falas das crianças, e oferecer caminhos para que se expressem como formas de canalizar dores, feridas, prazeres e alegrias. (...)”. A atividade proposta é uma busca de fomentar o presente e o ausente por meio da ação em que estamos inseridos. As crianças, em especial as em situação migratória, quando, no ambiente escolar, precisam ser ouvidas além das palavras, mas que sejam oportunizadas a usar as palavras que lhes são referências de modo que seus pensamentos transformem os enredos sociais nos quais estão inseridas em experiências interpretativas emancipatórias na comunicação com os sujeitos com que se relacionam.

A formação humana perpassa pelo compromisso da educação de forma ampla e irrestrita. A medida que a pessoa, seja em situação de migração, seja quaisquer outras situações de inclusão, estejam inseridas em um ambiente escolar é necessário que sejam reconhecidas em suas singularidades e livres de estereótipos, e o olhar e a escuta do adulto criem compromisso com um cotidiano de propostas pedagógicas que estejam embasadas atribuições significativas relacionadas ao mundo cotidiano e que prosperem em exercícios multiculturais que compartilhem referências individuais e que essas experiências possam transformar-se em reflexões e coletâneas de contribuições sociais que deem novos sentidos para o coletivo brincante.

4.2.4 Atividade 4: de um ponto ao outro

Iniciando mais uma proposta, trilha-se o caminho da expressão por meio do desenho. Uma das primeiras formas de expressão humana foram os desenhos pictográficos, representando em imagens as ideias que precisam ficar guardadas, mas que possam comunicar, ao maior número de pessoas, uma informação. Na infância, a criança também usa o desenho como forma de comunicação e de expressão com o mundo.

- **MODALIDADE DE JOGO:** Duplas ou trios.
- **MATERIAL UTILIZADO:** Cartas com imagens de objetos.
- **NÚMERO DE PARTICIPANTES:** Não há limites de grupos.
- **ONDE:** Lugares onde o grupo tenha espaço para fazer uso do material.

- **QUANDO:** Momentos de integração do grupo para fortalecer acolhimento e vínculo entre sujeitos.
- **QUEM:** Pessoas letradas ou não.
- **COM QUEM:** Crianças e adultos.
- **POR QUÊ:** Ampliar o vocabulário, fazendo relações afetivas com construídas com os objetos, motivar habilidades de coordenação motora fina, ampliar vocabulário, criatividade e estimular sensibilização e respeito ao próximo.
- **PARA QUÊ:** Preservar memórias afetivas, relacionar elementos de manifestação social, apreciar movimentos coletivos de percepção de mundo, acolhimento e pertencimento ao grupo.
- **COMO:** A professora mediadora faz a escolha de cartas que possam ter relações com as crianças que irão participar da atividade.

Faz-se a distribuição do material de desenho (pode variar de acordo com o interesse), lápis de cor, giz de cera, carvão, papel, borracha. Realiza-se um contrato oral com o grupo sobre como vai desenvolver a atividade e o que é possível ou não para que se todos sintam confortáveis no processo criativo. Cada pessoa do grupo tira uma carta e não pode deixar os colegas verem. Observa a imagem e começa a fazer uma releitura da imagem através do desenho. É importante que o professor mediador tenha feito uma conversa prévia sobre a importância de experimentar a criatividade e os traçados entre ponto e linha.

O professor coloca uma música. Solicita que cada criança tire uma carta com uma imagem que deve ser observada em seus detalhes. Vira-se a carta de cabeça para baixo. Ao sinal, começam, cada um em sua folha, a desenhar o que observaram usando a memória visual e afetiva. Não é necessário que seja uma reprodução, mas que o desenho seja relacionado com o tema. É de suma importância que a criança entenda que: não é cópia e que no seu desenho vai haver interferências dos demais membros do grupo na sua elaboração.

Quando a música parar as crianças passam a folha de papel para o colega a sua esquerda que deve dar continuidade ao que imaginam que é o início do registro. E, assim, a professora pode seguir algumas vezes. Quando sentir necessidade para o jogo, sendo cada um com a produção inicial. A

criança pode dar dicas do que era a imagem que seria retratada, os outros podem interagir e, por fim, apresenta-se a carta que motivou o desenho.

- **POTENCIAIS DA ATIVIDADE:** Relações de afeto e de cognição com os objetos, ampliação de vocabulário, interação entre os colegas, criatividade, imaginação, habilidades motoras finas, relação entre os sentidos.
- **ORIENTAÇÃO PARA O EDUCADOR:** Permitir que as crianças fiquem à vontade para participar ou não; fazer contratos de participação na proposta; manter o foco de observador; lembrar que, na arte, não há padrões estéticos estabelecidos, mas pode ser construídas interferências para que a criança possa desenvolver suas potencialidades criativas, sempre respeitando os processos individuais.
- **INSTRUMENTOS AVALIATIVOS:** Interação entre o grupo, a criatividade, a comunicação oral e corporal, o compromisso do grupo sobre os contratos estabelecidos anteriormente à brincadeira.

A atividade de desenhar é uma das formas de comunicação na infância. É uma representação simbólica e abstrata da leitura de mundo na perspectiva infantil. Assim como descreve-se no currículo AMOP (2019 p.166),

“ (...) as brincadeiras, o faz de conta, os jogos de montar e os desenhos são fundamentais para a construção da ideia de representação. É, contudo, um processo complexo cujo desenvolvimento dependerá da qualidade das intervenções pedagógicas realizadas, uma vez que integra o campo da representação simbólica e da linguagem escrita.

A linguagem expressa através do grafismo é representada de acordo com perspectivas sociais e culturais as quais as crianças estão inseridas e a escola contribui massivamente para que o repertório infantil seja reduzido e classificatório (Mèredieu, 2010, p.18) diante das lógicas apreendidas diante da convivência e da perspectivas adultocêntrica, sendo fundamental que na aplicação da proposta brincante, os envolvidos estejam conscientes e libertos para expressividade polissêmica que intercambia lógicas próprias de associações e observações do mundo ao seu redor.

Oportunizar que as crianças expressem suas ideias, seus sentimentos e suas percepções por meio do grafismo é significativo para que se proporcione que diferentes linguagens possam comunicar vivências nos contextos sociais em que as crianças estão inseridas. O professor deverá levar em consideração

no planejamento e na execução da proposta que os alunos criem suas próprias trajetórias expressivas e que desenvolvam, com autonomia, as formas de expressar experiências diante de um universo misto que nem sempre é contemplado no contexto em que se encontra inserida, mas que precisa ser visibilizada e seja oportunizada maneiras de expressar conhecimentos.

5 CONCLUSÕES

*Tudo acaba, mas o que te escrevo continua. O que é bom, muito bom. O melhor ainda não foi escrito. O melhor está nas entrelinhas.
(Clarice Lispector)*

Uma das últimas frases ditas pela minha mãe enquanto dominava a capacidade cognitiva, com muita dificuldade em articular as palavras, foi ‘eu só queria me comunicar’, quando ofereci o caderno e o lápis a ela, dedicação de buscar a escrita como forma de se fazer entender foi um compromisso firmado com ela mesma.

A professora Jorgelina conta com muito afeto nas palavras quando precisava pegar um ônibus e depois de algumas tentativas o atendente da empresa resolveu desenhar as informações para que pudessem se entender. A sensação de inclusão no dia em que, dentro da comunidade árabe, fui inserida por uma professora na tentativa de me alfabetizar juntamente com as crianças guardo com muito carinho em minhas memórias.

Estas são histórias de adultos que cerceados da sua capacidade de comunicação, por diferentes motivos, sentiram-se vazios e perdidos, mas quando houve a possibilidade de ser ouvido, no sentido de visibilidade em suas necessidades puderam desfrutar da saciedade afetiva que impactou também na construção de aprendizagem.

Estar na escola em uma zona fronteira é firmar encontros permanentes com crianças que buscam ser ouvidas em suas diferenças culturais, sociais e linguísticas, o que motivou o desenvolvimento da pesquisa com o objetivo desenvolver um protocolo brincante de acolhimento em contexto de fronteira pensando nas diversidades em diferentes campos e situações.

Como toda pesquisa os percalços no caminho são inevitáveis e compreensíveis, embora impactem diretamente nos processos construtivos de uma

dissertação, precisam ser administrados e solucionados de alguma forma. O projeto da pesquisa foi desenvolvido baseado em uma investigação sobre os comportamentos linguísticos das crianças nas atividades brincantes dentro do espaço escolar de fronteira, mas o período de atividades isoladas na escola devido a pandemia Covid 19, onde o contato físico entre os sujeitos era subtraído, a brincadeira era ainda mais oculta, pois nem recreio acontecia. Outro impedimento foi o fato da necessidade de passar pela aprovação do comitê de ética e as exigências foram fazendo com que a falta de tempo se tornasse uma realidade.

Diante destes fatos, o trabalho foi conduzido para que mantivesse a questão do brincar na escola, mas com significâncias modificadas. A criação do protocolo brincante, como uma maneira de ajustar os interesses da pesquisadora e as possibilidades de uma pesquisa que promovesse ações no espaço escolar de fronteira, onde culturas, linguagens e infâncias são vividas de maneiras diversas, foi se delineando como um compromisso de acolhimento as crianças migrantes nos espaços escolares.

E o compromisso em investigar aspectos vividos na infância em suas adversidades, afetos e descobertas nasceu e se desenvolveu o protocolo brincante para acolhimento de crianças em situação migratória.

Considero que a implementação do protocolo brincante nas turmas de ensino fundamental em escolas, com alunos em situação de migração, como na região fronteira na cidade de Foz do Iguaçu, irá ampliar probabilidades das crianças em sentirem-se acolhidas, desmistificando possíveis barreiras comunicacionais e sociais exercitando, com o uso do material e das atividades brincantes, a abertura a novas considerações relacionais de respeito às diversidades culturais, encontrando pares que os acolham independente do uso da língua portuguesa como padrão social. Os professores podem usufruir do material elaborando propostas que intensifique o contato comunicacional nas relações, usando as estratégias que o material permite porque não necessita do uso da língua escrita nem falada para que a brincadeira se constitua em um processo integrativo.

Como encaminhamentos futuros tenho como desejo que esta pesquisa seja inspiração, assim como tantas inspirações que levo comigo nessa jornada de pesquisadora da educação, que este material seja implementado nas atividades do cotidiano das escolas para que aproxime pessoas e culturas e que os caminhos de um possível doutorado se abram para que eu possa verificar a aplicação do material.

REFERÊNCIAS

- ALANA, Instituto. **Agenda 227**. Brasília, 2022. Disponível em: <[chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/08/Relatorio-Alana_Candidatura-CNPd.pdf](https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/08/Relatorio-Alana_Candidatura-CNPd.pdf)> Acesso em: 09 março 2024.
- ALENCAR, B. A. Denominações para a brincadeira “amarelinha” no estado de São Paulo: análise diatópica e léxico-semântica. **Estudos Linguísticos**. São Paulo. 48(2), 591–611, 2019. Disponível em: <<https://revistadogel.emnuvens.com.br/estudos-linguisticos/article/view/2311>>
- AMARAL, Alexandre Coimbra. **Café filosófico**. Youtube, 2004. Disponível em: https://www.youtube.com/@cafefilosofico_cpfl.
- ALVARES, Isaphi Marlene Jardim. **O (in)cômodo hibridismo linguístico dos alunos na fronteira Brasil/Uruguai: o desafio docente**. 2016. 169p. Tese de Doutorado. Pelotas: UCPEL. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ppgl/files/2018/10/O-InC%C3%B4modo-Hibridismo-Lingu%C3%ADstico-dos-Alunos-na-Fronteira-Brasil-Uruguai_O-Desafio-Docente-Isaphi-Marlene-Jaerdim-Alvarez.pdf> Acesso em: 01.out.2023.
- AMORIM, Marília. **Atirei o pau no gato**. Ed. brasiliense. São Paulo- S.P. 1994
- ANDRADE, L. B. P. de. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. 2010.in:< <https://books.scielo.org/id/h8pyf>> Acesso em:30.jul.2023
- ANDRÉ, M.E. **D.A.de Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papyrus, 2008
- ANDRÉ. T. C. **Alfabetização: lições da fronteira**. (Organizadora) São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. Livro em PDF. ISBN 978-65-5939-660-3 DOI 10.31560/pimentacultural/2023.96603
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981
- BARBÁRIE. Revista Teias, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 14 pgs., 2007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/23857>. Acesso em: 2 dez. 2023.
- BBC Brasil, 2020. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-54707967#:~:text=Funciona%20com%20qualquer%20forma%20que,superv%C3%A4Dcie%20para%20um%20determinado%20volume>> Acesso em: 15.jun.2023.
- BENTO, F. R. **Fronteiras em movimento**. Paco Editorial, 2014.
- BONFIM, A. V. L.; OLIVEIRA, E. C. S. **Relatório do projeto de extensão: a importância do cerimonial e protocolo nas solenidades de formatura da educação**

infantil e do ensino médio. 2020.

In:<https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/2015/Eul%C3%A1lia_Caroline_Ariana_Vit%C3%B3ria_ilgJbjH.pdf?sequence=1> Acesso em: 27.jul.2023

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). **Projeto Pedagógico**. in:<<https://portal.unila.edu.br/institucional/projeto-pedagogico>> Acesso em: 07.set.2023.

BRAYNER, F. Da criança-cidadã ao fim da infância. **Educação & Sociedade**, 22(Educ. Soc., 2001 22(76)). <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000300011>.

Disponível em: <

<https://www.scielo.br/j/es/a/VJm5ZHKKMb6C3Tns8WwTVmp/abstract/?lang=pt#ModaHowcite>>

CAMPOS, A. L. **Primera infancia**: una mirada desde la neuroeducación. Lima: Cerebrum & OEA, p. 2, 2010.in:< chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/planes2022/RVC1KQgjfD-4122.pdf> > Acesso em: 19.jul.2023

CANEN, A. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos De Pesquisa**.

In:<<https://www.scielo.br/j/cp/a/HHcqTNq77r48nbppxtQDxGw/#>>. Acesso em: 03 set. 2023.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 23, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639221>>. Acesso em: 1 out. 2023

CARDIN, Eric Gustavo; ALBUQUERQUE, José Lindomar Coelho. Fronteiras e deslocamentos. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 6, n. 12, p. 114-131, 2018. Disponível em:< <https://www.redalyc.org/journal/5957/595765252007/html/>>. Acesso em: 11 nov. 2023.

CAVATORTA, M. G.; CALDANA, N. F. da S.; CAMPANHA, T. G. relações fronteiriças entre Foz do Iguaçu, Ciudad del Este e Puerto Iguazu: aspectos políticos, econômicos e sociais que promovem a integração. **Geographia Opportuno Tempore**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 220–233, 2017. DOI: 10.5433/got.2017.v3.31851. Disponível em:

<<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/Geographia/article/view/31851>>. Acesso em: 3 set. 2023.

CÉSAIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020.

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

CONCEIÇÃO, R. B. **Normas linguísticas do português do Brasil: a ideologia da norma- padrão** / Roberta Bohrer da Conceição. – 2017. 97 f. ; il. Orientadora: Telma Cristina de Almeida Silva Pereira. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, 2017.

DOS SANTOS, José Carlos. Uma leitura micro da tríplice fronteira Brasil, Paraguai e Argentina. In: XXVIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2015. Florianópolis.

Anais.

<https://snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1433683866_ARQUIVO_Textofinal2015.pdf> Acesso em: 03.set.2023.

ÉBOLI, L. H. **Abordagem de Reggio Emilia para educação infantil a realidade de uma escola reggiana no Brasil**. 2011.

EDITORIAL, H2FOZ. Foz do Iguaçu reúne 95 nacionalidades, mostra recente retrato do cosmopolitismo. **H2FOZ**, 2023.

FARACO, C. A. **Linguagem, escrita e alfabetização**. 10 Ed. São Paulo: Editora Contexto, 2016. Disponível em:< <https://app.uff.br/riuff/handle/1/3916>> Acesso em: 10 julho 2023.

FEIDEN, A.; VILLALVA FILHO, M. R. A língua guarani (ainda) viva no Brasil: a cultura originária que a colonização não conseguiu eliminar. **Onomástica desde América Latina**, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 4–27, 2021. DOI: 10.48075/odal.v3i5.27582. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/onomastica/article/view/27582>. Acesso em: 28 jan. 2023.

FERREIRA, D. G. **A (não) representação das línguas da América Latina no Mercosul**. 2021. 60 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Letras Português) —Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: <<https://bdm.unb.br/handle/10483/28102>> Acesso em: 16 julho 2023

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FOZ DO IGUAÇU (PR). Prefeitura. **Protocolo de acolhimento de estudantes imigrantes na rede municipal de ensino**. / Foz do Iguaçu (PR). Prefeitura; Foz do Iguaçu (PR). Secretaria Municipal de Educação; Grupo de Pesquisa Língua(gem), política e Cidadania, da Universidade Federal da Integração Latino- Americana (UNILA). – Foz do Iguaçu: Secretaria Municipal de Educação da cidade de Foz de Iguaçu-SEED, 2020.

FREIRE, Gabriel Gonçalves. Amarelinha. **Jornais Tradicionais**, [S.D].

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, 17a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1987.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FRIEDMANN, A. **Linguagens e culturas infantis**. São Paulo: Cortes, 2013.

_____. **Protagonismo infantil**. Protagonismo Infantil—a potência de ação da comunidade escolar. São Paulo: Ashoka/Alana, 2017. in<
https://www.researchgate.net/profile/Adriana-Friedmann/publication/362299466_PROTAGONISMO_a_potencia_de_acao_da_comunidade_escolar/links/62e1ead34246456b55eefa1f/PROTAGONISMO-a-potencia-de-acao-da-comunidade-escolar.pdf

FRIEDMANN, A. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias**. 1. ed. São Paulo: Panda Books, 2020.

_____. **Linguagens e culturas infantis**. 1. ed. São Paulo: Cortes, 2013.

_____. **O brincar no cotidiano da criança**. São Paulo: Moderna, 2006.

_____. **O desenvolvimento da criança através do brincar**. São Paulo: Moderna, 2006.

_____. **O universo simbólico da criança - olhares sensíveis para a infância**. PETRÓPOLIS: VOZES, 2005.

_____. **As vozes das crianças**. 2009

FUNARI, Eva. **Nós**. Editora Moderna. São Paulo, SP. 2015.

GARCEZ, Tatiane Moraes. Como bolhas de sabão! atividades que parecem simples e que escondem preciosos objetivos terapêuticos. **Envolvere**. Florianópolis. Nov, 2019. In:<<https://centroevolvere.com.br/blog/como-bolhas-de-sabao-atividades-que-parecem-simples-e-que-escondem-preciosos-objetivos-terapeuticos/#%20.%20>. Acesso: 23.set.2023.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade/ bell hooks; tradução de Marcelo Brandão Cipolla**. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JARDIM, C. **Brincar – um campo de subjetivação na infância**. São Paulo, Annablume; Fortaleza: Secult, 2003.

JULIEN, P. **Abandonarás teu pai e tua mãe**. Companhia de Freud. Rio de Janeiro, RJ. 2000

KATZ, Ilana. **Infância e política**. Youtube, 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_oYvs1mQrFQ. Assistido em: 12.10.2023.

KRAMER, S. Autoria e Autorização: questões éticas na pesquisa com criança. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), n.116, p. 41-59, 2002.

_____. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 1, n.2, p. 135-146, 2001.

_____. Linguagem, cultura e alteridade. Para ser possível uma educação depois de Auschwitz, é preciso educar contra a barbárie. **Enrahonar**, Barcelona, v. 31, p. 149-159, 2000.

_____; SOUZA, Solange Jobim e. Avanços, retrocessos e impasses da política de educação pré-escolar no Brasil. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 28, p. 12-31, 1987.

_____. O papel social da educação infantil. **Revista textos do Brasil**. Brasília, Ministério das Relações Exteriores, 1999. In: <https://www.grupoinfoc.com.br/publicacoes/periodicos/p53_O_papel_social_da_Educacao_Infantil.pdf> Acesso em: 01.out.2023.

_____; PENA, A. (Org.); BORGES, M. L. P. (Org.); BARBOSA, Silvia (Org.). **Ética: pesquisa e práticas com crianças na educação infantil**. 1. ed. Rio de Janeiro: Papyrus, 2019. 256p.

LOPARIC, Z. A teoria winnicottiana do amadurecimento pessoal. **Infanto–Revista neuropsicológica da infância e adolescência**, v. 7, n. 1, p. 8-41, 1999.

MÈREDIEU, Florence de. **O desenho infantil**. São Paulo: Cultrix, 2010

MOREIRA, Júlio da Silveira; LAVÍNIA, Raquel Martins de. **A tríplice fronteira: desenvolvimento, identidades e conflitos territoriais** / Foz do Iguaçu: LAFRONT, c2021. in: < <https://dspace.unila.edu.br/items/b6996d6c-83c9-4fce-8487-476aa0850355> acesso em: 10 março 2024.

MELLO, A. F. de; CAETANO, J. M. P. Gestão democrática e participativa na implementação da BNCC: análise do guia para gestores escolares. **Ensino Em Perspectivas**, 2(2), 1–19. 2021. Recuperado de <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/5307>

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade* * Introdução de *The darker side of western modernity: global futures, decolonial options* (Mignolo, 2011), traduzido por Marco Oliveira. . **Revista Brasileira de Ciências Sociais** [online]. 2017, v. 32, n. 94 [Acessado 28 março 2022] disponível em: <<https://doi.org/10.17666/329402/2017>>. Epub 22 Jun 2017. ISSN 1806-9053. <https://doi.org/10.17666/329402/2017>.

MONTE, C. F., A. M., Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudos e Pesquisas em**

Psicologia, 7(1),147-160, 2007. [fecha de Consulta 15 de Julio de 2023]. ISSN. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=451844613015>

MORAES E SILVA, M. Escola e educação física: maquinaria disciplinar, biopolítica e generificante. **Rev Bras Ciênc Esporte** [Internet]. v.34, n.2, pp.343–57, 2012. Disponível em:<<https://doi.org/10.1590/S0101-32892012000200007>>Aceso em: 21.jul.2023

MUNIZ, Luan. **Ludicidade e práticas pedagógicas**: aplicando a ludicidade no cotidiano escolar. 2021. Loja Kindle.

NASCIMENTO, A. L. Ciência do sagrado na Amazônia. **Encontros entre a tradição e modernidade nas práticas de pajelanças e religiões afro-brasileiras**. Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, Belém, 2018.

OIM – Organização Internacional para as Migrações. **Indicadores de Governança Migratória Perfil 2022** – Cidade de Foz do Iguaçu. OIM. Genebra, 2022. In: <<https://publications.iom.int/system/files/pdf/MGI-Local-Foz-de-Igua%C3%A7u-2022-PT.pdf>> Acesso em: 01.out. 2023.

PÊGO, Bolivar. **Fronteiras do Brasil**: uma avaliação de política pública: Volume 1. Rio de Janeiro: Ipea, MI, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/8791>>

PEREIRA, V. A. Infância, subjetividade e pluralidade no contexto do pensamento pós-metafísico. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 34, n. 01, p. 211-226, abr. 2009. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-31432009000100013&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 19 jul. 2023.

PINHEIRO, Â. A. A. *et al.* Infâncias e Crianças nas canções de Chico Buarque: Entre surpresas e possibilidades. **O Público e o Privado**, v. 14, n. 28 jun. dez, p. 181-194, 2016. <<https://revistas.uece.br/index.php/opublicoeoprivado/article/view/2246>>

PINTO, M. **A infância como construção social**. 1997.in:<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/40377/1/MP_MJS_1997_crianças_contextos.pdf> Acesso em: 15.jul.2023

PMFI. **Planejamento anual**. Disponível em:<<https://ead-ntm.pti.org.br/>> Acesso em: 12 março2024.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut; TOSATTO, Carla Cristina. A criança e o brincar como experiência de cultura. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 737-758, set. 2014. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2014000300737&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 15 out. 2023. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.043.DS05>.

PRISZKULNIK, L. A criança sob a ótica da Psicanálise: algumas considerações. **Psic**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 72-77, jun. 2004. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-73142004000100009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 12 fev. 2022.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. Em: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, 2005. in: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf>

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. In:<<https://www.scielo.br/ijep/a/M9Z53gKXbYnTcQVk9wZS3Pf/?format=pdf&lang=pt>>

_____. **Visibilidades das crianças e da infância Linhas Críticas**, vol. 20, núm. 41, enero-abril, 2014. Universidade de Brasília - Brasília. in<<https://www.redalyc.org/pdf/1935/193530606003.pdf>> Acesso em 10,02.22

_____. Infância e política. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 777-792, dez. 2010. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000300006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 jul. 2023.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. Global Editora e Distribuidora Ltda, 2015.

RIBEIRO, P. R. Marçal História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**. Ribeirão Preto. [online]. n. 4, pp. 15-30, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-863X1993000100003>>. Epub 26 Abr 2012.

ROCHA, C. H. *et al.* **Translinguagem e seus atravessamentos: dos entendimentos conceituais e das possibilidades para decolonizar a educação linguística contemporânea**. 2021.

SANT'ANNA, F. M. O Papel Da Integração Fronteiriça Para A Integração Regional Na América Latina. **Revista Geonorte**, v.4, n.12, 1169–1185. 2013. Disponível em:<[//periodicos.ufam.edu.br/index.php/revista-geonorte/article/view/1228](http://periodicos.ufam.edu.br/index.php/revista-geonorte/article/view/1228)>

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 2ª.ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Edições Asa, 2004. Disponível em:<<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/79706/1/CRIAN%c3%87A%20E%20MI%c3%9aDOS%282%29.PDF>> Acesso em: 01.out.2023

SILVA, M. A. **Breve história da tríplice fronteira**: como a maior hidrelétrica binacional e a segunda maior cidade do Paraguai foram decisivas para a formação da fronteira mais importante da América do Sul. Foz do Iguaçu, PR. Instituto 100 Fronteiras, 2022

SOUSA, F. A.; ALBUQUERQUE, J. L. C. Nação e integração nas escolas de fronteira: a mobilidade docente e a aprendizagem das línguas nacionais entre o Brasil e a Argentina. *Etnográfica*. **Revista do Centro em Rede de Investigação em Antropologia**, v. 23, n. 3, p. 627-648, 2019.
in:<<https://journals.openedition.org/etnografica/7313>>

STURZA, Eliana Rosa. Espaço de enunciação fronteiriço e processos identitários. **Pro-Posições**, v. 21, p. 83-96, 2010. Disponível em:< STURZA, Eliana Rosa. Espaço de enunciação fronteiriço e processos identitários. **Pro-Posições**, v. 21, p. 83-96, 2010> Acesso em: 06. set.2023.

_____. Portunhol: a intercompreensão em uma língua da fronteira. **Revista Iberoamericana de Educación** v. 81, n.1, pp. 97-113, 2013. Disponível em:<<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/197099/Sturza.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 10. jul.2023

TALLEI, J. Transbordando as Fronteiras. In: TALLEI, Jorgelina. et al. **Pedagogia de fronteira**: um olhar para as aulas de espanhol como língua adicional. Recife: Pipa Comunicação, 2022.

TARGIONI, P. Por um conceito sociológico de fronteira—Indeterminação e percepção de fronteira na divisa Brasil—Bolívia. **Anais do 41º Encontro Anual da Anpocs**, 2017. Disponível em:< chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/13157/Tese%20Paolo%20Targioni.pdf?sequence=1&isAllowed=y> > Acesso em: 16. jul.2023

VEIGA NETO, A. **Foucault & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**; tradução Jefferson Luiz Camargo. 4ª edição – São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**, 4 ed, São Paulo: Martins Fontes, 1991

WAJSKOP, G. O brincar na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 92, p. 62–69, 2013. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/859>>. Acesso em: 13 out. 2023.

WILLMS, E. E.; ALMEIDA, R.; FERREIRA-SANTOS, M. A pesquisa como jornada interpretativa: uma leitura metafórica do filme “a lenda do pianista do mar”. **QUIPUS**-ISSN 2237-8987, v. 3, n. 1, p. 117-130, 2014. Disponível em:<<https://repositorio.unp.br/index.php/quipus/article/view/700>> Acesso em 25.out.2023.

YIP, J., García, O. Translinguagens: recomendações para educadores. **Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales** IX, pp. 164 – 177, 2018. In <https://iberoamericasocial.com/translinguagens-recomendacoes-educadores>. Acesso em: 12.jan.2024.

ANEXOS**ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DE IMAGENS DOS DESENHOS INFANTIS**

• FOZ DO IGUAÇU, 14/12/2023.

AUTORIZAMOS A PROF KARINA

A USAR NOSSOS DESENHOS NA
PRODUÇÃO DELA DA PESQUISA.

• DAVI
• PABLO

• MELISSA
• MILENA
• HELOISA
• TAYLOR

• KAUAN
• GUSTAVO
• PIETRO

• VICENTE
• NATANA

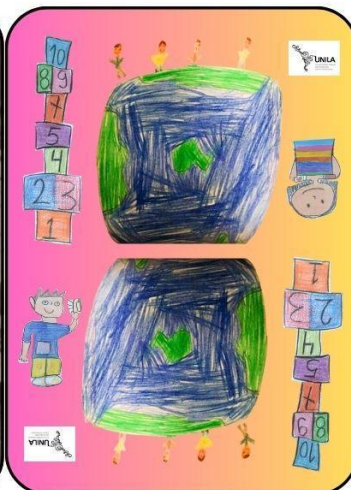
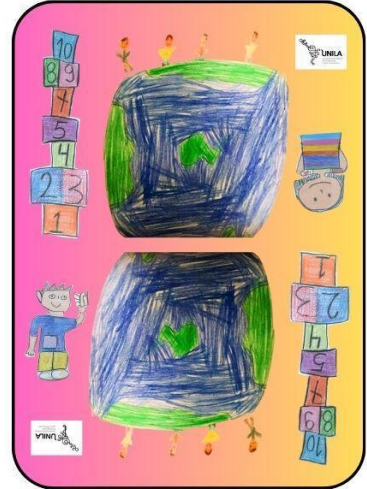
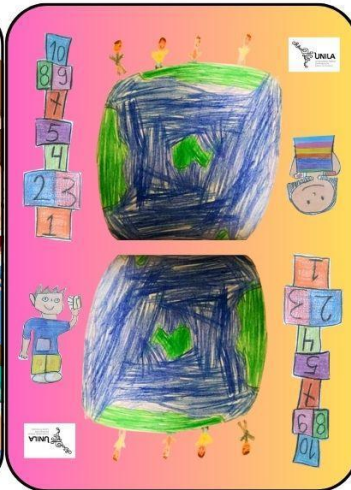
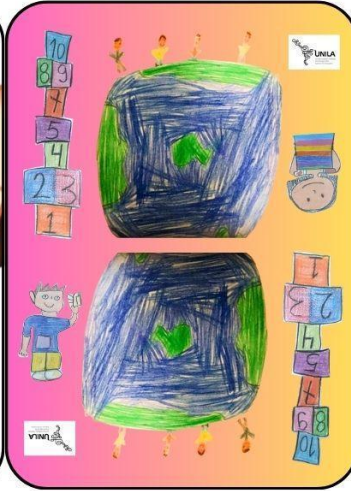
• MARIA JULIA ♥

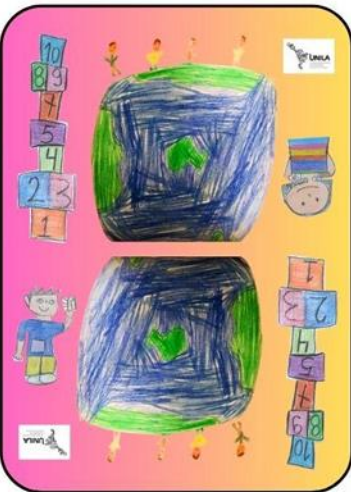
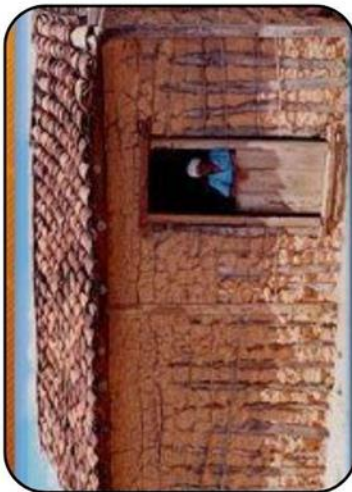
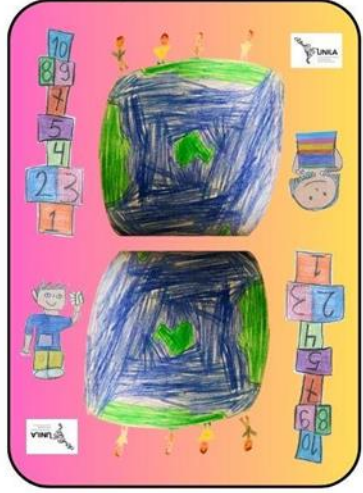
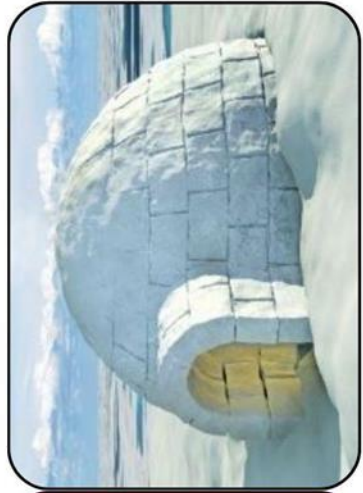
• MANUELI
• NATHALY ♥
• ISABEL ♥ AP

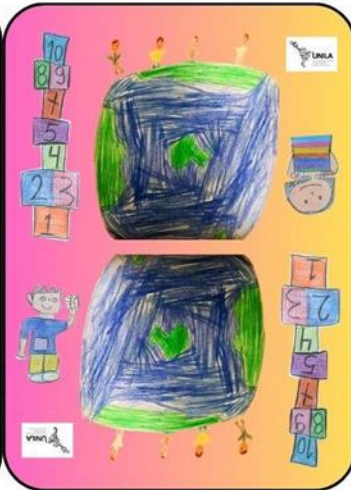
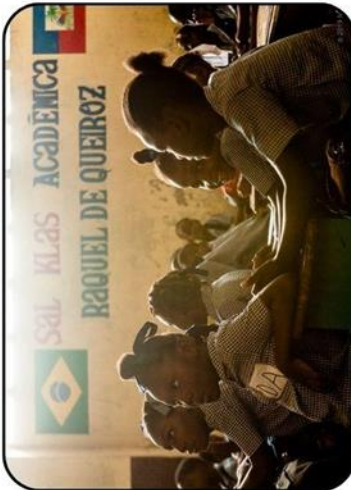
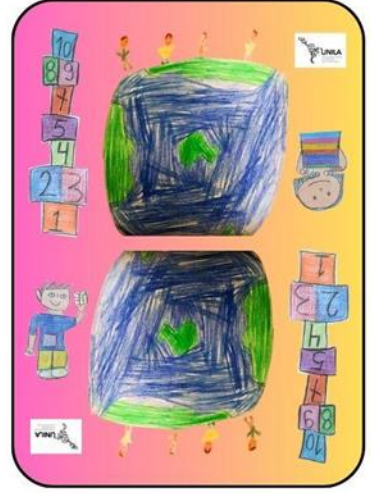
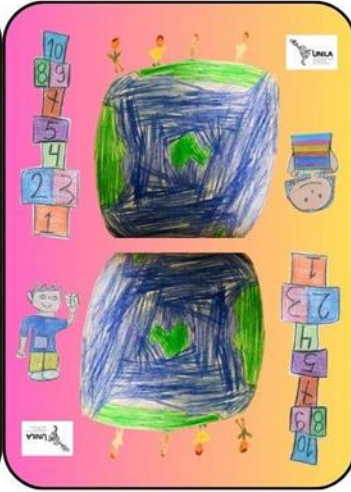
• FR ANTUR GABRIEL
• AGATHA ♥

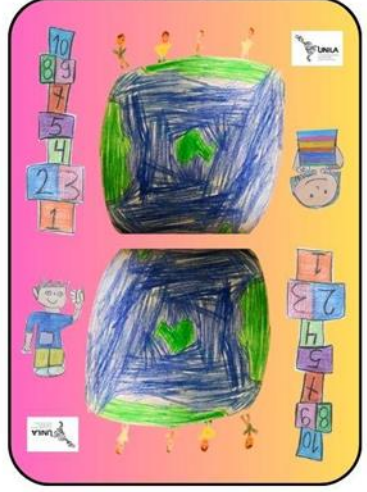
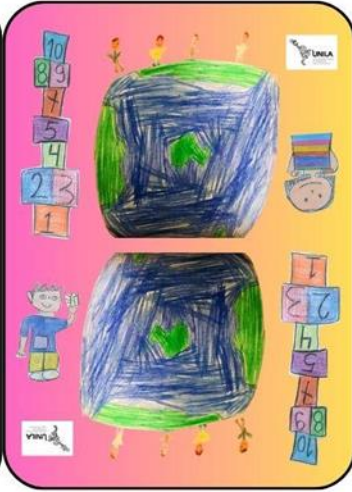
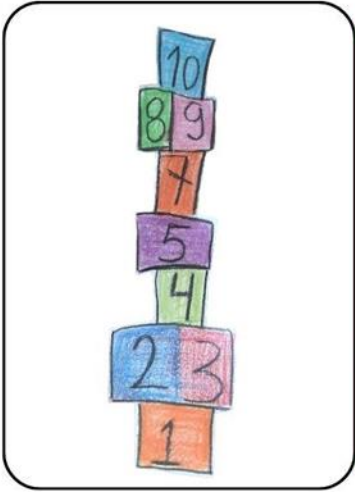
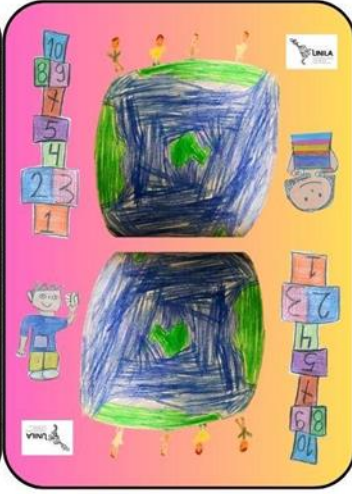
ANEXO B – MATERIAL BRINCANTE

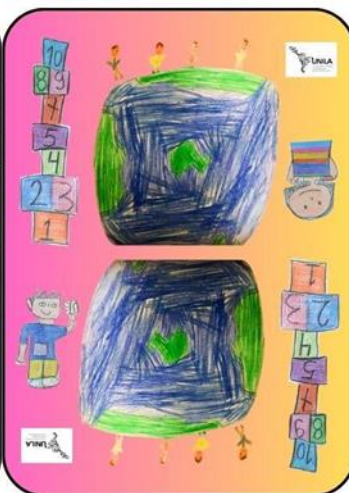
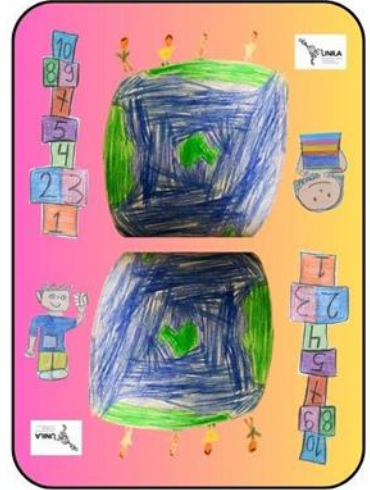


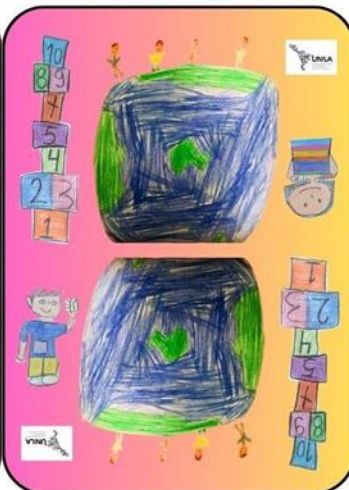
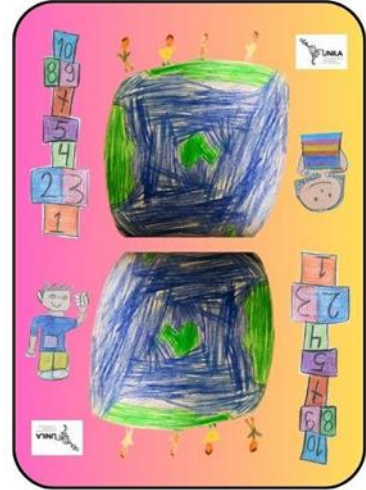


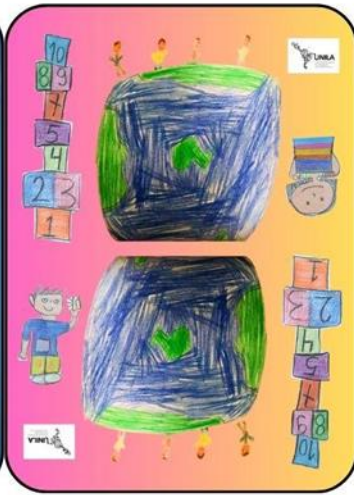
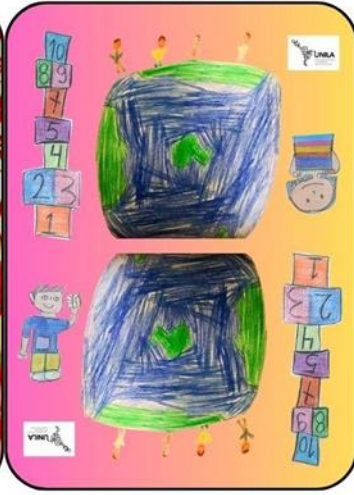
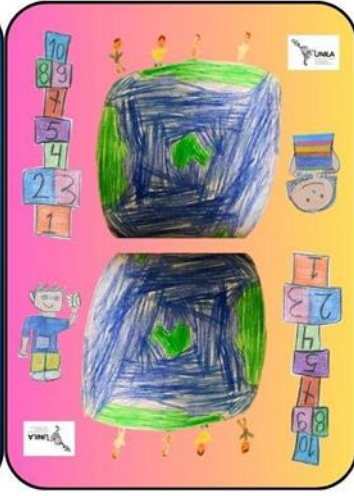


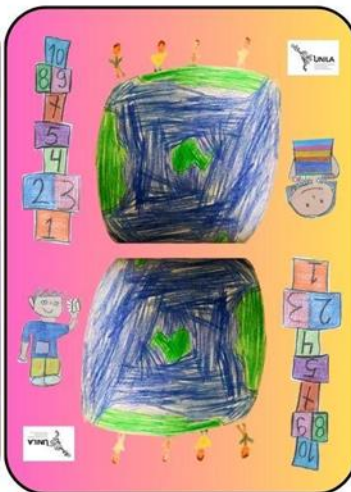
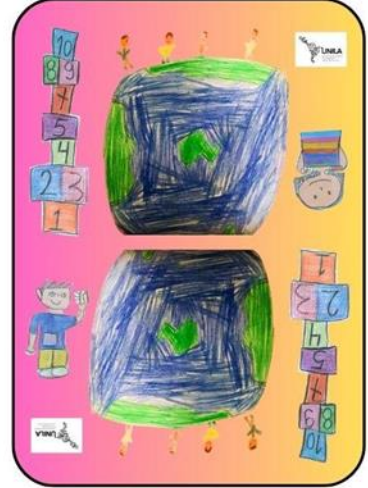
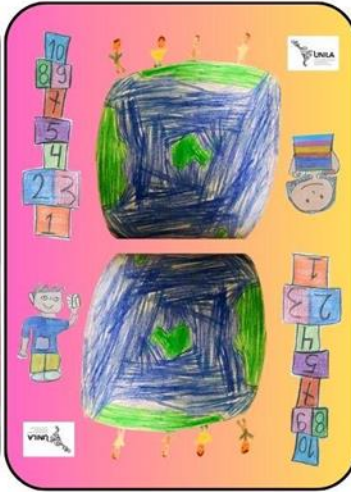
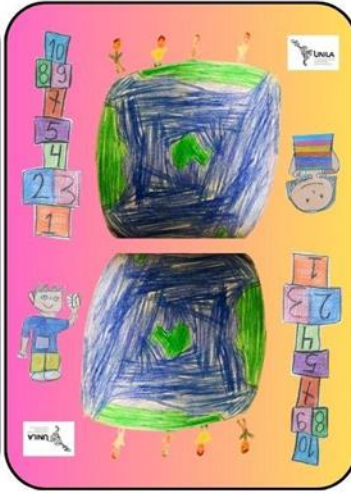


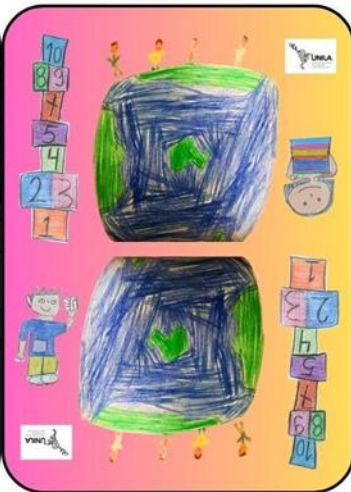
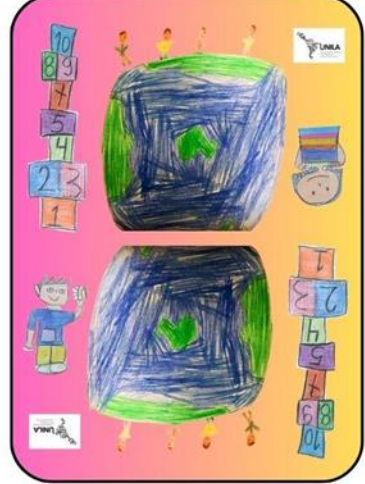
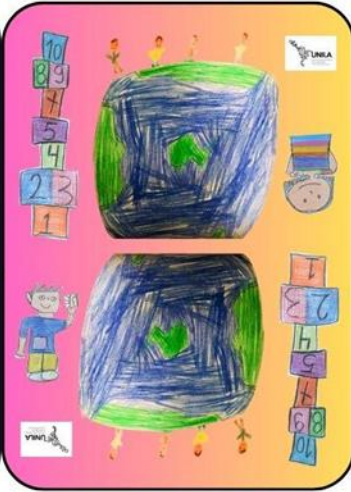


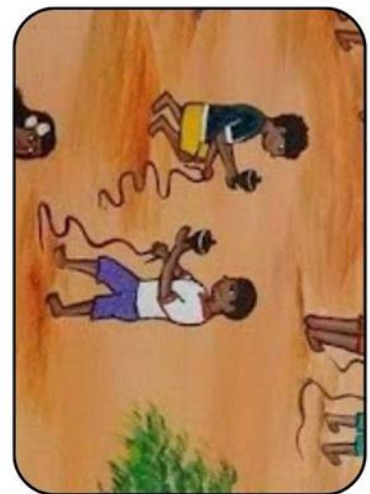
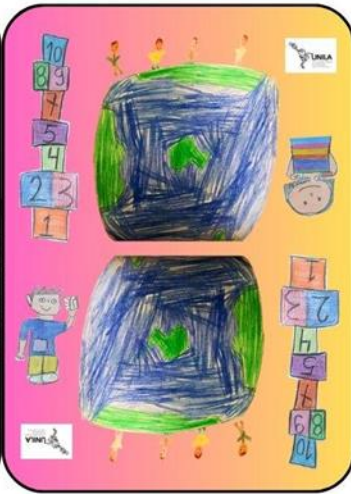
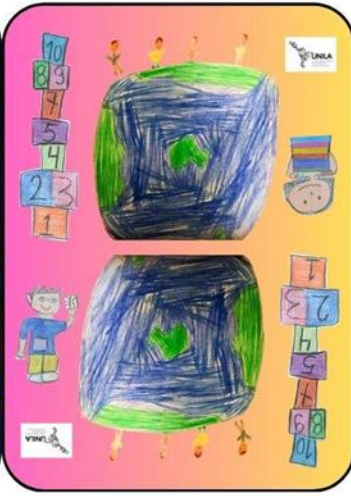




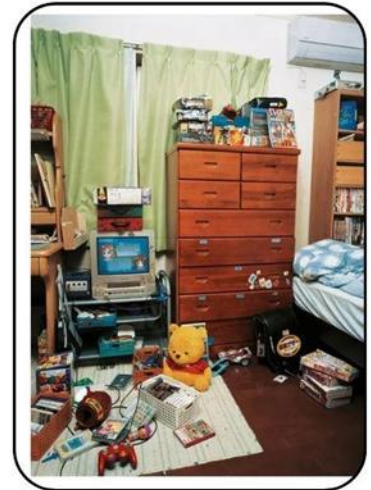


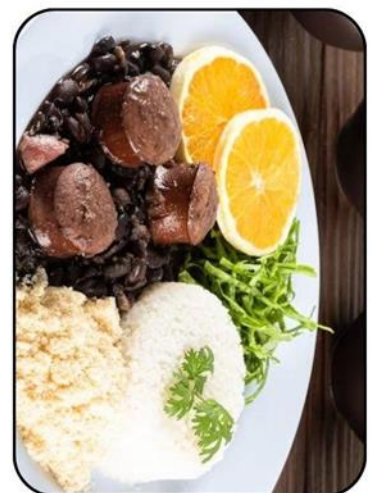


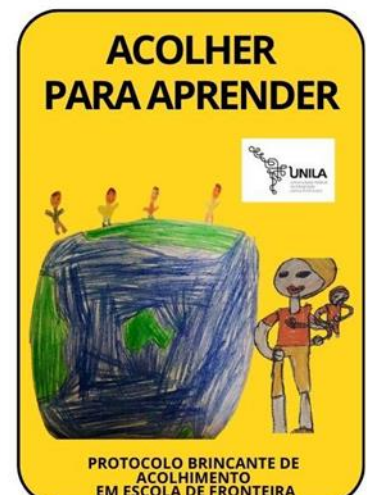
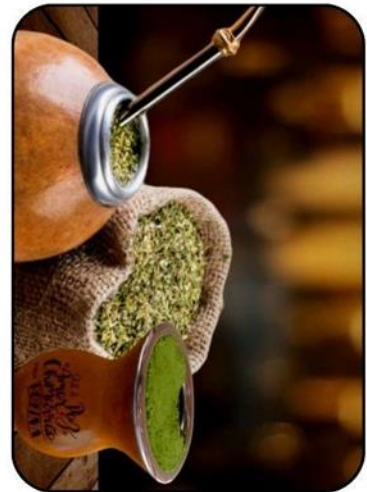














INTRODUÇÃO

Material elaborado pela mestrandia Karina Nazario Moschkowich no desenvolvimento da dissertação, sob orientação de Gerson Galo e Jorgelina Talei, com o objetivo de acolher crianças em suas diversidades sociais e culturais em uma escola na cidade de Foz do Iguaçu, região da tríplice fronteira Brasil, Paraguai e Argentina.

O material possibilita diversificar as práticas brincantes de maneira que amplie repertórios e promova acolhimento para que as crianças possam sentir-se agenciadoras de suas próprias aprendizagens.

MATERIAL

80 CARTAS PLASTIFICADAS COM IMAGENS

OITO CARTAS COM DESENVOLVIMENTO DO MATERIAL



Sol e lua - dance e encontre o par

MODALIDADE DE JOGO Dançando encontrando o par MATERIAL UTILIZADO lugares para sentar (1 para cada brincante). Podem ser cadeiras, bombôles, colchonetas, mantação com gel no chão, cartas brincantes, música. NÚMERO DE PARTICIPANTES Sem limite

ONDE sala de aula, pátio, praça

QUANDO inserir os participantes para atenção e percepção das diferenças e semelhanças culturais

QUEM diferentes faixas etárias. Pessoas letradas ou não.

COM QUEM atividade coletiva

PARA QUE reconhecer possibilidades de paramento conectando imagens que se assemelham diante de alguma circunstância social e cultural.

FABR QUE Preservar memórias afetivas, relacionar elementos de manifestação social, apreciar movimentos coletivos de percepção do mundo.

COMO O mediador fará uma seleção das cartas formando grupos relacionados a possibilidades de paramento. Distribuir os lugares (cadeiras ou bombôles) em círculo. Em cada lugar colocar uma carta virada para baixo (sem que os participantes possam ver). Cada participante receberá uma carta. O grupo se move em volta do círculo segurando a carta. Ao ouvir a música dançam em volta dos lugares. Quando a música parar, precisam sentar e ver se a carta que está no lugar se relaciona com a que tem em mãos. Se encontrar alguma relação entre as imagens do caderno e a que tem em mãos sai da atividade e aguarda. Depois os estudantes poderão explicar o que o fez relacionar as figuras.

POTENCIAIS DA ATIVIDADE ampliar vocabulário, identificar imagens com sentimentos e lembranças, relacionar materiais e produtos.

ORIENTAÇÃO PARA O EDUCADOR observar as estudantes e as interações com o grupo, estimular as crianças a conectar suas histórias com as imagens, mencionando lembranças, significados culturais e ampliação do vocabulário, inclusive em idiomas diferentes.



Saiba, todo mundo tem

NÚMERO DE PARTICIPANTES Sem limite divididos em grupos de 4 ou 5 pessoas.

ONDE sala de aula, pátio, mesas, chão.

QUANDO Adaptação do grupo as atividades brincantes

QUEM diferentes faixas etárias. Pessoas letradas ou não.

COM QUEM grupos de 4 ou 5 pessoas.

POR QUE reconhecer e explorar o material

PARA QUE integrar o grupo, experimentar possibilidades de uso do material, relacionar histórias de vida

COMO convidar o grupo para conhecer o material brincante. Conversar sobre regras de convivência e de uso de material pertencente a todos. Deixar o grupo falar sobre o que é o material e quais as possibilidades brincantes que eles enxergam ao observar o material. Deixar o grupo explorar as cartas

POTENCIAIS DA ATIVIDADE integração do grupo, identidade cultural, ampliação de possibilidades comunicacionais e linguísticas, desenvolvimento de habilidades de atenção e concentração

ORIENTAÇÃO PARA O EDUCADOR fazer combinados sobre como cuidar do material, promover interações para que os estudantes possam manipular e inventar atividades usando o material, fazer intervenções (se for necessário) sobre as possibilidades brincantes.

INSTRUMENTOS AVALIATIVOS interação do grupo, percepções individuais sobre habilidades de atenção, concentração, criatividade.



Silêncio é o começo da conversa

MODALIDADE DE JOGO grupo

MATERIAL UTILIZADO cartas com imagens de objetos e cartas com indicadores.

NÚMERO DE PARTICIPANTES mínimo de 3

ONDE lugares onde o grupo tenha espaço para fazer uso do material.

QUANDO Momentos de integração do grupo

QUEM Pessoas letradas ou não

COM QUEM Crianças e adultos

POR QUE ampliar o vocabulário fazendo relações afetivas com construídas com os objetos

PARA QUE Preservar memórias afetivas, relacionar elementos de manifestação social, gerar movimentos coletivos de percepção do mundo.

COMO As crianças podem ser divididas em pequenos grupos ou em um grande grupo. A mediadora seleciona cartas com imagens de objetos. Essas cartas serão distribuídas, aleatoriamente, para cada criança. É importante que o professor certifique-se que as crianças reconheçam o nome e a funcionalidade dos objetos das suas cartas.

As crianças, uma a uma, escolhem um colega para responder as perguntas. Brinquedo? Alimento? Tem cores? É grande?

O colega escolhido diz se tem ou não a carta correspondente ao critério. Exemplo: serve para brincar, é um objeto, você gosta? É seu ou da sua família?

O grupo vai tentando saber quais imagens o colega tem em mãos.

A criança que acertou ganha um pontinho para pensar perguntas para o próximo colega.

O jogo vai até todos terem descoberto as cartas dos colegas.

POTENCIAIS DA ATIVIDADE relações de afeto e cognição com os objetos, ampliação de vocabulário, interação entre os colegas, criatividade.

ORIENTAÇÃO PARA O EDUCADOR Permitir que as crianças fiquem à vontade para participar ou não, fazer combinados de participação na proposta montar a ficha de observador.



Silêncio é o começo da conversa

MODALIDADE DE JOGO grupo

MATERIAL UTILIZADO cartas com imagens de objetos e cartas com indicadores.

NÚMERO DE PARTICIPANTES mínimo de 3

ONDE lugares onde o grupo tenha espaço para fazer uso do material.

QUANDO Momentos de integração do grupo

QUEM Pessoas letradas ou não

COM QUEM Crianças e adultos

POR QUE ampliar o vocabulário fazendo relações afetivas com construídas com os objetos

PARA QUE Preservar memórias afetivas, relacionar elementos de manifestação social, gerar movimentos coletivos de percepção do mundo.

COMO As crianças podem ser divididas em pequenos grupos ou em um grande grupo. A mediadora seleciona cartas com imagens de objetos. Essas cartas serão distribuídas, aleatoriamente, para cada criança. É importante que o professor certifique-se que as crianças reconheçam o nome e a funcionalidade dos objetos das suas cartas.

As crianças, uma a uma, escolhem um colega para responder as perguntas. Brinquedo? Alimento? Tem cores? É grande?

O colega escolhido diz se tem ou não a carta correspondente ao critério. Exemplo: serve para brincar, é um objeto, você gosta? É seu ou da sua família?

O grupo vai tentando saber quais imagens o colega tem em mãos.

A criança que acertou ganha um pontinho para pensar perguntas para o próximo colega.

O jogo vai até todos terem descoberto as cartas dos colegas.

POTENCIAIS DA ATIVIDADE relações de afeto e cognição com os objetos, ampliação de vocabulário, interação entre os colegas, criatividade.

ORIENTAÇÃO PARA O EDUCADOR Permitir que as crianças fiquem à vontade para participar ou não, fazer combinados de participação na proposta montar a ficha de observador.

ATIVIDADE 4: DE UM PONTO AO OUTRO

MODALIDADE DE JOGO dupla ou trió

MATERIAL UTILIZADO cartas com imagens de objetos

NÚMERO DE PARTICIPANTES não há limite de grupo

ONDE lugares onde o grupo tenha espaço para fazer uso do material.

QUANDO Momentos de integração do grupo, fazer brincantes socialmente e vivências entre sujeitos.

QUEM Pessoas letradas ou não

COM QUEM Crianças e adultos.

POR QUE ampliar o vocabulário, fazendo relações afetivas com construídas com os objetos, melhorar habilidades de coordenação motora fina, ampliar vocabulário, criatividade e estimular socialização e respeito ao próximo.

PARA QUE Preservar memórias afetivas, relacionar elementos de manifestação social, apreciar movimentos subjetivos de percepção do mundo, reconhecimento e pertencimento do grupo

COMO A professora mediadora faz a escolha de cartas que possam ter relações com as crianças que irão participar da atividade.

Faz a distribuição do material de desenho (pode variar de acordo com o interesse) (lápis de cor, gel de cor, caneta, papel, borracha).

Realiza um contrato oral com o grupo sobre como vai desenvolver a atividade e o que é possível ou não para que todos sempre se confortem no processo criativo. Cada pessoa do grupo tira uma carta e não pode deixar os colegas verem. Observa a imagem e começa a fazer uma releitura da imagem através do desenho. É importante que a professor mediadora tenha feito uma conversa prévia sobre a importância de experimentar a criatividade e as trocas entre ponto a ponto.

A professora coloca uma música. Sabe-se que cada criança tira uma carta com uma imagem que deve ser observada sem suas desenhos. Vira-se a carta de cabeça para baixo. Ao sinal, começam, cada um em sua folha, a desenhar o que observaram, usando a memória visual e afetiva. Não é necessário que seja uma reprodução, mas que o desenho seja relacionado com o tema. É de suma importância que a criança entenda que não é objeto e que no seu desenho se houver referências dos demais membros do grupo há sua elaboração.

Quando a música parar as crianças passam a folha de papel para o colega e o seu esboço que deve dar continuidade ao que imaginou que se o início do registro. E assim a professora pode seguir algumas vezes. Quando sentir necessidade para o jogo, termina cada um com produção final. A criança pode dar dicas do que era a imagem que seria retratada, os outros podem interpretar e dar feedback, comentando as cartas que recebeu o desenho.

POTENCIAIS DA ATIVIDADE relações de afeto e cognição com os objetos, ampliação de vocabulário, interação entre os colegas, criatividade, imaginação, habilidades motoras finas, relação entre os sentidos.

ORIENTAÇÃO PARA O EDUCADOR Permitir que as crianças fiquem à vontade para participar ou não, fazer combinados de participação na proposta montar a ficha de observador. Lembrar que no arte não há padrões estéticos estabelecidos, mas pode ser construídas interações para que a criança possa desenvolver suas potencialidades criativas, sempre respeitando os processos individuais.

INSTRUMENTOS AVALIATIVOS interação entre o grupo, criatividade, comunicação oral e corporal, compromisso do grupo sobre os combinados estabelecidos anteriormente à brincadeira.

PROTOCOLO BRINCANTE DE ACOLHIMENTO EM ESCOLA DE FRONTEIRA

- Autora: Karina Nazario Moschkowich
 - Orientador: Gerson Galo
 - Coordenadora: Jorgelina Talei
 - Imagens: Moskow e imagens públicas
- desenhos da turma 1 ano B / 2023
- Local: Vincicius de Moraes - Porto Meira
- Diagramação e arte: Moskow

Foz do Iguaçu - Brasil - 2024



