



AS POSSIBILIDADES DA BRINCADEIRA NA INTEGRAÇÃO DAS CRIANÇAS COM EXPERIÊNCIA MIGRATÓRIA

The possibilities of the game in the integration of children with migratory experience


Entrevistado

Antonio **DI PIETRO**

Laureato Scienze dell'educazione

Università degli Studi di Firenze

info@antoniodipietro.eu

<https://orcid.org/0000-0002-1929-5676> 


Entrevistadora

Gioconda **GHIGGI**

Instituto Federal do Paraná

Curitiba, Brasil

gighiggi@yahoo.com.br

<https://orcid.org/0000-0001-9827-842X> 

RESUMO

A presente entrevista foi realizada com o pedagogo lúdico Antonio Di Pietro, que pesquisa e trabalha com o tema do brincar na Itália. O tema, que orientou nossos questionamentos, foi: a brincadeira na integração das crianças com experiência migratória. O Professor apresentou a brincadeira como um importante recurso para aprender a língua; promover as relações entre crianças/crianças, crianças/adultos e profissionais da educação e famílias; valorizar a língua materna, considerando esta como a língua das emoções. Por fim, a brincadeira como dispositivo intercultural, considerando suas dimensões emocionais, relacionais e motivacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Criança. Brincadeira. Imigração. Educação Infantil. Língua materna.

ABSTRACT

This interview was held with the playful pedagogist Antonio Di Pietro, who researches and works on the theme of gaming in Italy. The theme that guided our questions was: play in the integration of children with the migratory experience. The Professor presented the game as an important resource for learning the language; promoting relationships between children / children, children / adults and educators and families; and enhance the mother tongue, considering it as the language of emotions. Finally, the game as an intercultural device, considering its emotional, relational and motivational dimensions.

KEYWORDS: Children. Play. Immigration. Early Childhood Education. Native language.

INTRODUÇÃO

Apresentamos a entrevista realizada com o pedagogo lúdico Antonio Di Pietro, que se dedica às temáticas da brincadeira e da infância, na Itália e no exterior. Atualmente é professor na *Università di Firenze*, responsável pela disciplina *Progettazione educativa per la prima infanzia*, docente na *Università dell'Educazione Attiva (LUDEA)* e *Libera Università del Gioco (LUNGI)*. É presidente do *Cemea Toscana (Centri d'Esercitazione ai Metodi dell'Educazione Attiva)*. Desenvolve formações prático-reflexivas, juntamente com os serviços educativos, laboratórios de inovação didática, encontros ativos com pais. Escreve regularmente para a revista *Scuola dell'infanzia* e no blog *Sesamo - Educação intercultural*. Publicou vários títulos sobre o tema do brincar. Entre suas publicações, sobre brincadeira e intercultura, mencionamos: *Giocare ai tavolieri: Itinerari ludici nelle culture* (DI PIETRO, FRANCESCHI, 2009); *Giocchi dal mondo* (DI PIETRO, 2011); *La ludodiversità: diversi giochi di giochi diversi* (DI PIETRO, 2012); *Giocare e pensare ai temi della vita* (DI PIETRO, 2012) *Giocchi e intercultura: nella scuola dell'infanzia* (DI PIETRO, 2014), *Attimi educanti* (DI PIETRO, 2016) *Il teatro si fa gioco* (DI PIETRO, 2019) *Crescere nella continuità 0-6* (DI PIETRO, 2018) *L'ambientamento in un nido multiculturale* (DI PIETRO, 2019).

Os contatos ocorreram virtualmente e as questões foram estruturadas de forma a compreender o papel e a importância da brincadeira na integração de crianças com experiência migratória (vivenciadas em primeira pessoa ou pelos pais), no contexto da educação de 0-6¹ italiana.

Professor Di Pietro, antes de tudo, obrigada pela disponibilidade. Para começar, você poderia falar um pouco sobre seu percurso acadêmico e de seu trabalho com a educação, principalmente no campo da infância? Além disso, você se apresenta como um pedagogo lúdico, poderia comentar este aspecto?

Minha formação tem suas raízes no movimento do *CEMEA (Centri d'Esercitazione ai Metodi dell'Educazione Attiva)* e nos estudos do professor Gianfranco Staccioli da *Università di Firenze*. Por mais de dez anos, lidei especialmente com 0-6 e educação intercultural. Ao conciliar minha profissão de pedagogo com as metodologias ativas, promovo a brincadeira (de crianças e de adultos), propondo experiências lúdicas a

¹ 0-6 faz referência ao sistema integrado destinado ao atendimento das crianças, do nascimento aos seis anos, conforme Decreto Legislativo nº 65/2017.

serem vividas em primeira pessoa e reflexões sobre os significados educacionais, didáticos, culturais ... do brincar. Por isso me chamaram de "pedagogo lúdico", uma definição que eu decidi manter.

O tema do brincar está sempre presente em seus trabalhos, então gostaria de abordar esse tópico relacionando-o com a intercultura em creches e pré-escolas, pois que a Itália tem um número significativo de crianças sem cidadania italiana que frequentam as instituições de educação infantil. Para uma melhor compreensão, seria possível apresentar o contexto da migração italiana e como a pedagogia intercultural se encaixa neste cenário?

Na Itália, o *Ministero dell'Istruzione*² começou a usar o termo "intercultura" nos anos 1990. Naquele ano letivo (1989-90) eram 18.474 alunos estrangeiros (de uma população de 56.694 milhões), hoje existem mais de 850.000 (em uma população de pouco mais de 60 milhões). Atualmente, a maioria dos estudantes estrangeiros nasceram na Itália. Para ser cidadão italiano, vale o princípio *ius sanguinis* (direito do sangue), ou seja, uma criança é italiana se nasceu de pai ou mãe italiana. Os estrangeiros nascidos na Itália, se tiverem determinados requisitos, podem solicitar a cidadania italiana durante o décimo oitavo ano. O debate, sobre esta questão, está aberto a nível político.

Então, são mais de trinta anos que o termo intercultura faz parte da linguagem dos educadores e dos professores. A educação intercultural passou por diversas fases e hoje podemos dizer que seguem pelo menos quatro linhas. Ou seja, uma educação intercultural é uma abordagem que:

- não precisa de estrangeiros, já que se destina a todos e a cada momento com a perspectiva de que ninguém se sinta "estrangeiro";
- visa a tomar conhecimentos dos preconceitos (avaliações que precedem a experiência) e dos estereótipos (modelos de representação da realidade), na ótica de não permanecer fechados nesses;
- colocar no centro a pessoa como indivíduo único e irrepitível, portanto, diferente;

² Equivalente ao nosso Ministério da Educação.

- visa oferecer a todos igualdade de oportunidades, promovendo a inclusão (através de contextos que acolhem a diversas necessidades) e a equidade (oferecendo a todos o que precisam)

Fazer educação intercultural é complexo e cansativo. Exige um questionamento contínuo ao colocar em prática os valores (sociais, culturais, pedagógicos ...) que estão na base da profissão. Requer um "olhar relativista" que destaca os equívocos em torno da ideia de cultura dos outros como "rótulo" e a própria ideia de sociedade como "monocultural" antes da chegada dos migrantes. Fazer intercultural exige um distanciamento da retórica que leva a agir "para" os estrangeiros, como "assistência" aos mais fracos. É necessário cultivar a intenção de agir "com" os estrangeiros (ONGINI, 2019), ou seja, ativar processos de participação e de compartilhamento que se destinam a todos, sem nenhum excluído.

Esta perspectiva intercultural que responde à pluralidade e à complexidade da sociedade de hoje, se pode praticar também através da brincadeira e do brincar, com crianças e adultos, nutrindo a própria "atitude lúdica".

Considerando o contexto migratório apresentado, especialmente no contexto da infância, quais são as possibilidades da brincadeira na integração das crianças com experiência migratória com aquelas italianas na creche e na pré-escola? O que você considera importante destacar?

Inicialmente, é preciso que uma particular atenção seja dedicada a aprendizagem da língua, pois esta permite entrar em contato com as pessoas, de expressar os próprios pensamentos e de participar da vida social. É necessário levar em consideração, a cada momento, o que as crianças compreendem quando dizemos e qual é o seu nível linguístico ao falar. A participação na vida cotidiana (na creche e pré-escola) não é sinônimo de conhecimento da língua. Muitas vezes, pensa-se que as crianças entendem bem nossa língua, mas nem sempre é assim quando paramos para verificar essa competência.

A primeira coisa a fazer é, portanto, esclarecer o que as crianças compreendem e o que dizem (depois de iniciar a falar). Em seguida, considerar a brincadeira como uma preciosa oportunidade para:

- relacionar-se mesmo que não se fala a mesma língua;
- aprender a língua;

- valorizar a língua materna.

A inteira comunidade científica concorda com a importância e o valor da brincadeira para o crescimento e aprendizado das crianças. Ao mesmo tempo, sabemos bem que as crianças não brincam para aprender, mas aprendem porque brincam. Essa última afirmação nos permite praticar a abordagem "intercultural" a partir do "relacionamento lúdico" entre o adulto e a criança. Um adulto, ao criar um espaço de brincadeira autônomo ou ao propor brincadeiras direcionadas, tem conhecimento de quais possam ser os objetivos educacionais e didáticos. Mas precisa estar atento a não "forçar" demais a brincadeira aos próprios objetivos didáticos, caso contrário não será uma brincadeira, mas será um exercício. A diferença é que, na brincadeira, não se pode prever como cada um irá reagir, no exercício sabemos desde o início o que cada um terá que fazer.

Para garantir que as crianças possam brincar de maneira profunda e, portanto, obter o máximo benefício das experiências lúdicas, o adulto deve acolher, também, o inesperado (obviamente em conformidade com as regras sociais). Estar realmente interessado ao particular modo de estar no mundo das crianças aqui e agora, sem considerá-lo errado ou como algo a ser superado para se tornar "grande", é uma mensagem "intercultural" que é transmitida graças a um adulto que se coloca como um exemplo aberto à diversidade.

Nos primeiros seis anos de vida, quando as crianças brincam, fazem coisas "estranhas": organizam-se para se mover em círculo, esperando caírem todas juntas (como nas brincadeiras de roda), fogem para serem apanhadas (como no pega-pega), se escondem para serem encontradas (como no esconde-esconde), se perseguem pelo prazer de perseguir um ao outro (como nas brincadeiras espontâneas), constroem uma torre e têm prazer em "destruí-la" (como nas brincadeiras de construção), faz de conta... fazendo de verdade (como nas brincadeiras simbólicas). Na língua italiana *strano* (estranho) e *straniero* (estrangeiro), têm a mesma raiz etimológica: *stra* (do latim *extra*) significa algo ou alguém que está "fora" em comparação com um "dentro", tem a ver com algo ou alguém diferente de mim.

Nesse sentido, um conceito tanto simples quanto complexo de colocar em prática é pensar que, quando as crianças brincam, oferecem um ponto de vista do mundo. E como tal, compativelmente com as regras sociais, deve ser respeitado.

O senhor considera a brincadeira como uma oportunidade preciosa para promover relacionamentos entre crianças, embora algumas não falem o mesmo idioma, poderia aprofundar este aspecto?

É simples imaginar o quão difícil e cansativo pode ser viver em uma comunidade (como a creche ou a pré-escola) sem entender ou compreender tudo o que se diz. Ainda mais no momento que a linguagem não verbal não fica clara ou mesmo equivocada. De fato, os gestos não são universais e, no mundo, existem sinais iguais que têm significados muito diferentes entre eles (por exemplo, na Itália o gesto que corresponde a dizer "*Che cosa vuoi?*" (O que você quer?) na Índia corresponde à "comida").

Quanto maior é o estranhamento linguístico, mais as crianças tenderão a isolar-se (para recuperar as forças), a irritar-se (expressando sua inquietação), e procurar aqueles que falam sua própria língua (nada de mais natural). Por esse motivo, é necessário propor situações de brincadeiras autônomas e brincadeiras coletivas e que possam ser realizadas sem falas, ou melhor, experiências lúdicas que as crianças possam compreender facilmente por imitação (portanto, sem muitas explicações do adulto) e que não exigem o uso da fala para participar.

Brincar com música e movimento pode ser bom para nós, porque pode permitir que as crianças entendam o que fazer sem explicação. Por exemplo, se colocarmos a música "Indo Eu"³ (dança popular portuguesa) e deixarmos a música "falar", durante a primeira parte caminharemos livremente em todo o espaço disponível, na segunda parte permaneceremos parados no lugar abaixando e subindo, acompanhando a melodia. As crianças não tardarão em nos seguir, mesmo que não digamos nada.

Na rotina de um dia, na perspectiva da educação intercultural em contextos plurilíngues, é essencial prever oportunidades constantes nas quais podem socializar sem se sentir frustrado pela não fluidez da comunicação verbal.

Poderia dar alguns exemplos de jogos em contextos plurilíngues?

Durante a brincadeira autônoma as crianças, mesmo que não falem o mesmo idioma, podem brincar juntas. Pense em quando elas fazem buracos na terra, fazem construções.

³ O pedagogo Di Pietro, indica o link <https://www.youtube.com/watch?v=rnU6TzRGcWs> para que os leitores possam conhecer a música mencionada.

Fundamental é a dimensão do jogo simbólico que caracteriza a maior parte da infância. Brincar de cozinha, de vestir-se, de médico... representa uma importante fonte de desenvolvimento da linguagem (VYGOTSKIJ, 1995). De fato, as crianças começam a se dedicar a este modo de brincar em correspondência à chamada "fase de explosão do vocabulário".

Durante o crescimento, as verbalizações primeiro confirmam as ações, depois as intenções (se uma criança leva uma colher vazia à boca de um companheiro e diz "xarope", a intenção lúdica se torna cada vez mais clara do que apenas o gesto). Por volta dos quatro anos de idade, o jogo simbólico é caracterizado por uma frase ritual que começa com "Vamos fazer de conta que ..." e continua com "eu era... tu fazias...".

Essa maneira de brincar (brincadeira sócio-dramática) representa uma passagem significativa na maneira como as crianças brincam, porque os companheiros "de brincadeira" são cada vez mais companheiros "na brincadeira" com os quais podem combinar a realização de histórias verdadeiras e reais. Isso significa que, quando as crianças são imersas nessas experiências lúdicas, suas ações correspondem a palavras e discursos. Então, de maneira delicada, sem interferir no andamento da brincadeira, de dentro da brincadeira (BONDIOLI, 1996), o adulto pode apoiar as crianças a nomear os objetos, as ações e elaborar falas. E mais, ele (o adulto) pode fotografar diferentes fases da brincadeira e narrar em um pequeno grupo, valorizando a aprendizagem entre pares.

Pensando na dimensão da brincadeira simbólica, em âmbito intercultural, os "pequenos mundos lúdicos" são de particular interesse porque garantem o brincar a pequenos grupos. Desde o início dos tempos, as crianças sempre brincam com os "mundos em miniatura", em parte utilizando o que existe e um pouco com os brinquedos: pequenos pedaços de madeira para fazer personagens, pedras para animais, mas também "casas de bonecas". Por exemplo: uma bacia com areia e escavadeiras, um canto do jardim com animais da fazenda, um vaso com uma planta e pequenos bonecos, uma tigela com gelo e animais que vivem no frio.... Os pequenos mundos lúdicos representam uma importante dimensão íntima e narrativa para promover a inclusão e o desenvolvimento linguístico.

Os momentos de brincadeira autônoma podem representar uma preciosa oportunidade para dar voz às "palavras silenciosas" das crianças.

Outro aspecto importante, sobre as possibilidades da brincadeira, é aprender o idioma local. O senhor pode falar sobre esta questão?

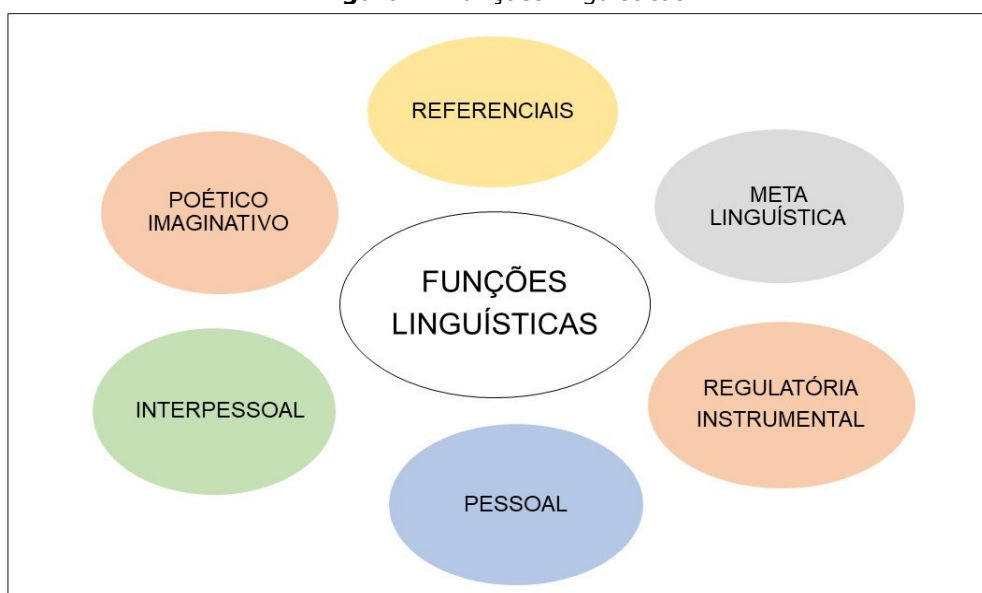
Com o objetivo de realizar a inclusão em contextos plurilíngues, para garantir o aprendizado da língua local, nós adultos podemos considerar as brincadeiras do ponto de vista das funções linguísticas.

Todos os dias, as crianças, como todos nós, realizamos ações. Muitas dessas ações, para serem realizadas, requerem palavras que podem, também, alterar o curso das próprias ações. Vamos pensar, por exemplo, em uma criança que, durante o jogo autônomo, seu companheiro solicita um dos brinquedos: a criança pode dizer: "Me dá o brinquedo!" ou "Você poderia me dar o seu brinquedo?" e, sobre a base das palavras utilizadas, ações/reações podem ser diversas. Quando falamos, portanto, usamos a linguagem para agir, realizamos atos usando diferentes expressões linguísticas com base no objetivo que queremos alcançar. Cada "dizer" é, portanto, ao mesmo tempo um "fazer".

A ideia da linguagem como ação foi objeto de uma vasta literatura filosófica e linguística do século XX, que levou à definição de vários modelos funcionais. Podemos nos referir ao modelo integrado de Jakobson e de Halliday como base para descrever as seis funções linguísticas que as crianças podem, de tempos em tempo, realizar a partir do contexto comunicativo em que se encontram.

Cada função é, portanto, um macro-objetivo que se realiza através de diversos atos, aos quais correspondem várias expressões linguísticas.

Figura 1: Funções linguísticas



Fonte: Imagem enviada pelo entrevistado. Di Pietro (2020).

Figura 2: Palavras para...



Fonte: Imagem enviada pelo entrevistado. Di Pietro (2020).

Figura 3: Brincar com...



Fonte: Imagem enviada pelo entrevistado. Di Pietro (2020).

Você poderia dar outros exemplos sobre as possibilidades da brincadeira na aprendizagem linguística?

Construir uma toca é uma ótima oportunidade para projetar uma ideia, para estar em contato consigo mesmo, para criar um lugar aconchegante para compartilhar na companhia de um amigo, para potencializar as competências linguísticas.

Construir uma toca junto com outra criança também é uma boa oportunidade para realizar ações com palavras úteis para dar e receber "instruções" (portanto, em termos de aprendizagem linguística, ativa-se predominantemente a "função reguladora instrumental", ou seja, uma motivação para usar palavras e frases para regular o comportamento do outro ou para conseguir algo).

A este respeito, aqui está a história de uma experiência na pré-escola.

A cesta das tocas

Com um certo orgulho, mostro às crianças minha cesta com uma toalha e muitos prendedores de roupa. Pego a toalha, coloco em algumas cadeiras e prendo com os prendedores. "Uma casinha!" diz uma garotinha. Sento-me embaixo da toalha e digo: "Agora vou lhe dar um lençol e prendedores... para que vocês possam construir muitas casinhas!".

Com uma brincadeira formo pares de crianças e a cada uma, ofereço uma cesta com toalha e prendedores. Acompanho cada dupla para um lugar diferente, onde podem usar mesas e cadeiras para construir sua própria toca. As crianças não demoram a começar e, sem intervir, observo o que está acontecendo. Enquanto observo, penso naquelas "ações linguísticas" essenciais que permitem perguntar, ter e negar. Por exemplo:

- Confirmar → sim
- Desmentir → não
- Solicitar para repetir → como?
- Dizer que não entendeu → eu não entendo
- Fazer uma proposta → vem aqui?
- Expressar intenção → quero ...
- Expressar obrigação → devo ...
- Expressar possibilidades → posso ...
- Confirmar → tudo bem
- Acolher → venha

As crianças, durante a construção da toca, empregam muitos atos linguísticos deste tipo. "Simples" palavras e frases que, ditas em modo inapropriado, podem bloquear a comunicação e ofender o outro.

Alguns dias depois, ofereço às crianças a oportunidade de pegar, de forma autônoma, a cesta das tocas. Em seguida, apoio as crianças mais incertas com o

italiano, para que possam apropriar-se de palavras e frases úteis ("quero...", "venha...") para expressar suas necessidades em relação ao outro a partir da realização de uma "casinha".

No dia seguinte, com uma brincadeira, convido duas crianças a aproximar-se da "cestinha das tocas", coloco um chapéu feito com uma folha de jornal e digo: *"Este é o chapéu do mestre de obras que diz como construir uma casinha. Vocês devem fazer tudo aquilo que diz."* E uma criança exclama: *"É um comandinho"*.

Eu começo a orientar como construir uma toca: "Francesca pegue três prendedores de roupa. Evan abre o lençol...". Palavras e frases úteis que permitem dar e receber instruções. Uma vez construída a casa, pego outra "cestinha das tocas" e, com uma brincadeira, convido três crianças para brincar. Pergunto quem quer ser o mestre de obras ... com o chapéu na cabeça.

Observo, escuto e transcrevo as instruções, sorrindo para os diferentes modos de chamar o "pano".

Nicola leva meia coberta, depois tem que recolocar os prendedores.

Soleil você tem que movê-lo. Você tem que mover mais o tecido. Pegue outra cadeira.

Nicola coloque a cadeira mais para lá. No meio. "No meio" não é ali!

Não colado assim. Ali está bem. Agora mova aquela cadeira para cá.

Soleil pega o lençol.

Soleil você colocou demais ...! Afasta-las!

Nicola coloque a barraca ali e prenda-o com os prendedores.

Soleil, três prendedores, caso contrário não aguenta.

Falta uma cadeira.

A lona não dá, não segura ...

... ..bona Ugooo!⁴

Esta história é um convite para chamar a atenção para as palavras e as frases utilizadas por adultos e crianças, sobre as funções linguísticas que usamos e sobre as metodologias lúdicas para enfrentar as dificuldades. Todos ingredientes necessários para fazer a educação intercultural através da brincadeira. Resignação

⁴ "Bona Ugo!": é um modo de dizer da cidade de Firenze, utilizado frequentemente quando se está resignado, especialmente quando o outro não entende o que parece ser óbvio.

Outro ponto citado inicialmente é a brincadeira como uma preciosa ocasião para valorizar a língua materna, poderia aprofundar este aspecto?

Concentrar-se sobre a aprendizagem da língua é um modo concreto para promover a inclusão e a equidade. Isso não significa colocar em segundo plano a língua materna, mas pelo contrário.

Graziella Favaro no blog: *Sesamo – Didattica interculturale* escreveu em ocasião da Jornada Internacional da língua materna (que é 21 de fevereiro):

Dar valor – em maneira simbólica – à língua materna quer dizer reconhecer e valorizar um aspecto importante da história de cada um, iluminar e deixar sair da sombra um componente da bagagem invisível que cada um leva consigo. Significa dar a todas as crianças – sejam eles monolíngues, falantes de dialeto, bilíngues – a mensagem que cada língua serve.

Dar visibilidade e valor às línguas quer dizer passar às crianças uma dupla autorização: que podem existir uma língua em casa e outra praticada no externo; uma língua para os usos orais e outra para escrever e estudar; uma língua para tratar de alguns temas com determinados interlocutores e outra reservada a outros contextos e falantes (FAVARO, 2020, n.p).

Existem várias práticas para aprimorar a língua materna, evitando cair no folclore. Podemos pedir aos pais que levem uma contribuição na língua materna: contando uma história, lendo um livro conhecido pelas crianças, cantando, recitando uma conta⁵, compartilhando “filastrocche giocose”⁶.

Por “filastrocche giocose” quero dizer aquelas brincadeiras a dois, que todos os pais do mundo brincam com seus filhos: batendo as mãos, cavalinho nas pernas, contando histórias entre os dedos...

Eis um exemplo de história italiana de contar nas mãos de uma criança:

Salendo sul più grosso (Italia)⁷

(Pegamos a mão do filho e pedimos que ele a mantenha aberta, para que, com o indicador da nossa mão livre, possamos deslizar pelos dedos dele.)

Salendo sul più grosso

(Com o dedo indicador, seguir o contorno do polegar da criança)

son caduto nel fosso.

⁵ *Conta* é uma forma parlenda, por exemplo: Minha mãe mandou eu escolher este daqui...

⁶ Optamos em manter no texto a expressão “filastrocche giocose”. A expressão faz referência as brincadeiras cantadas, parlenda.

⁷ Vídeo com a explicação da brincadeira cantada realizado pelo pedagogo Antonio Di Pietro disponível: <https://bit.ly/3bAzruX>

(Deslizar entre o polegar e o indicador)

Salendo sul più acuto

(Seguir o contorno do indicador)

di nuovo son caduto.

(Deslizar entre o indicador e o dedo médio)

Salendo sulla vetta

(Seguir o contorno do dedo médio)

avevo troppa fretta.

(Deslizar entre o médio e o anelar)

Salendo sul più bello

(Seguir o contorno do dedo anelar)

ho perso l'anello.

(Deslizar entre os dedos anelar e mindinho)

Salendo sul piccolino

(Seguir o contorno do mindinho)

è finito... il raccontino!

(Deslizar pelo braço e fazer cócegas)

Poderia nos dar um exemplo envolvendo os pais?

Durante uma reunião entre os pais, uma mãe conta que, quando chega na creche com o filho, enquanto espera para entrar, ela brinca de "Cucù"⁸. Então, iniciamos a falar sobre esta brincadeira que todos conhecem e fazem. Dizemos que antes dos sete-oito meses as crianças têm a sua frente o rosto da mãe que ao cobrir com as mãos, no momento que não a vê, é como se ela (a mãe) fosse embora (desapareceu) repentinamente.

Depois, crescendo amadurece a competência da "permanência do objeto" (se eu cobrir um carrinho de brinquedo, isso ficará embaixo do pano). Em certo sentido, podemos considerar o "Cucù" uma brincadeira de "esconde-esconde de você para você". Com a única diferença de que, nos primeiros meses de vida, quando a mãe cobre o rosto, esta não existe mais! Uma emoção muito forte. Depois, quando a mãe reaparece... o filho ri... pelo perigo evitado!

⁸ Em grande parte do Brasil a brincadeira é conhecida como "Cadê? Achou!".

Continuamos a refletir com leveza, e dizemos que crescendo podemos notar como as crianças exprimem, em maneira evidente, que o "esconder e revelar" é apreciado porque nos coloca em contato com o medo de ficar sozinhos. Depois conto, brincando, uma típica cena de vida familiar com uma criança de cerca de 2 anos.... Nós, adultos, começamos a fazer o teatro de "Onde você está?". E a criança, para não arriscar que o adulto não a encontre, porque se escondeu muito bem... se esconde no mesmo lugar (entenderá o papai, que estou sempre atrás das cortinas?) ..., ou, quando os pais aumentam o nível (de "medo") dizendo "Onde você está? Não consigo mais te encontrar!"... eis que a criança sai, grita e ri para se fazer ouvir!

Após essa breve reflexão sobre o jogo do "Cucù", os pais começam a contar um ao outro, e observam que seus filhos, na brincadeira de escondem, fazem coisas muito semelhantes, quase iguais. Então, pergunto com curiosidade: "Vocês jogam o "Cucú" na China, na Romênia, na Nigéria... e como vocês o chamam?". Assim, descobrimos que na Ucrânia eles dizem "Cucù" (próprio como na Itália), na Romênia "Cucu Bau", na Espanha "Bubù bai", mas também "Cuccù Cian Cian", na Albânia "Cucù xhe" (lê-se "gé"), em Bangladesh "Cuccuruccù", na Nigéria "Picabù" (adotado do inglês), na China "Uù"... E na Toscana? "Bubù Settete", "Settete Bau Bau".

Aproveito a oportunidade para dizer que, segundo alguns estudiosos, nas línguas etruscas (antiga língua dos lugares onde estamos) existe uma conexão sonora entre medo e palavras onomatopeicas. Ou seja, as palavras que se referem às emoções relacionadas ao medo têm a letra "b" (em florentino, quando há trovões, se diz "bubbola"). De fato, as crianças, quando querem nos assustar, elas não dizem "Lù... Rù... Vù...", mas dizem "Bù!". Pego alguns materiais (papéis, aquarelas ...) e convido os pais a escreverem em seu próprio idioma como dizem "Cucú". Durante esta atividade, com as mãos ocupadas, os pais conversam, falam entre eles, se conhecem sem muitas mediações. Estas palavras, em um segundo momento, são colocadas na área de recepção da creche, ao lado da pintura "Gioco del cucù" de Georgios Iakovidis. Uma boa oportunidade para promover a beleza e a cultura lúdica.

Este exemplo, nos leva a refletir sobre o que ocorre durante um encontro como esse, em um contexto multicultural, muitas vezes surgem os temores sobre a língua materna, seja da parte dos pais autóctones que dos pais com experiências migratórias, assim como parte dos profissionais da educação. Então, desmistificamos uma falsa crença, entendendo-se que o nosso objetivo é realizar uma inclusão intercultural apoiando à aprendizagem da língua: não dizemos aos familiares de não falarem a própria língua materna em casa, porque será sobre esta base sólida que a criança irá

construir a segunda língua. E mais, com a língua materna se dizem coisas que vai além das palavras. Por outro lado, a língua materna é a língua das emoções.

Para concluir, podemos dizer que a brincadeira, em suas dimensões emocionais, relacionais e motivacionais da brincadeira, combinadas com o eu lúdico do adulto, é em todos os aspectos um "dispositivo intercultural".

REFERÊNCIAS

BONDIOLI, Anna. **Gioco e educazione**. Milano: Franco Angeli, 1996.

Di PIETRO, Antonio. A più tardi. L'ambientamento in un nido multiculturale. *In: Nidi d'infanzia – Giunti*, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2RzulXT>. Acesso em: 30 mar. 2020.

Di PIETRO, Antonio. Attimi educanti. *In: SILVIA, Clara (a cura di). Educazione e cura dell'infanzia nell'Unione Europea*. Pisa: Edizioni ETS, 2016.

Di PIETRO, Antonio. Crescere nella continuità 0-6. *In: "Nidi d'infanzia – Giunti"* Disponível em: <https://bit.ly/2rq6fBu>. Acesso em: 30 mar. 2020.

Di PIETRO, Antonio. Giocare e pensare ai temi della vita. *In: COLLACCHIONI, Luana; MANNUCCI, Andrea (a cura di). Emozioni, cura, riflessività*. Valorizzare le differenze per promuovere la formazione di ognuno. Pisa: Edizioni ETS, 2012.

Di PIETRO, Antonio. **Giochi dal mondo**. Supplemento al n° 6 di "Scuola nell'infanzia". Giunti Scuola, Firenze 2011.

Di PIETRO, Antonio. **Giochi e intercultura (nella scuola dell'infanzia)**. Comune di Prato, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2YeMpuw>. Acesso em: 20 fev. 2020.

Di PIETRO, Antonio. Il teatro si fa gioco. *In: STACCIOLI, Gianfranco (a cura di). Teatro in tasca. Itinerari nel Teatro mignon*. Faenza: Kaleidos, 2019.

Di PIETRO, Antonio. La ludodiversità: diversi giochi di giochi diversi. *In: IORI, Vanna. Animare l'educazione. Gioco, pittura, musica, danza, cinema, parole*. Milano: Franco Angeli, 2012.

Di PIETRO, Antonio; FRANCESCHI, Luciano. **Giocare ai tavolieri**. Itinerari ludici nelle culture. Faenza: Kaleidos, 2009.

FAVARO, Graziella. Il valore della lingua madre. Per la giornata internazionale del 21 febbraio, **Sesamo – Didattica interculturale**, Giunti Scuola, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3byEfko>. Acesso em: 30 mar. 2020.

ONGINI, Vinicio. **Grammatica dell'integrazione**. Italiani e stranieri a scuola insieme. 2. ed. Bari-Roma: Laterza, 2019.

VYGOTSKIJ, Lev Semyonovich. Il ruolo del gioco nello sviluppo mentale del bambino. *In*: BRUNER, Jerome Seymour; Jolly Alison; SYLVA, Kathy (a cura di). **Il gioco. Il gioco in un mondo di simboli, Vol. IV**. Roma: Armando Editore, 1995.

NOTAS

Título da Obra

AS POSSIBILIDADES DA BRINCADEIRA NA INTEGRAÇÃO DAS CRIANÇAS COM EXPERIÊNCIA MIGRATÓRIA

The possibilities of the game in the integration of children with migratory experience


ENTREVISTADO

Antonio Di Pietro

Laureato Scienze dell'educazione

Università degli Studi di Firenze

info@antoniodipietro.eu

 <https://orcid.org/0000-0002-1929-5676>

ENTREVISTADORA

Gioconda Ghiggi


Doutoranda em Educação

Universidade Federal do Paraná

Instituto Federal do Paraná

Curitiba, Brasil

gighiggi@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0000-0001-9827-842X>

Endereço de correspondência do principal autor

Rua Padre Dehon, nº 1029, ap. 403, Hauer, Paraná, Brasil, CEP: 81630-090.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao pedagogo lúdico Antonio Di Pietro pela disponibilidade e colaboração.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: G. GHIGGI.

Coleta de dados: Não se aplica.

Análise de dados: Não se aplica.

Discussão dos resultados: Não se aplica.

Tradução: G. GHIGGI.

Revisão e aprovação: G. GHIGGI.

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

Não se aplica.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão e Kátia Agostinho.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 01-05-2020 – Aprovado em: 29-07-2020