

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE SERVIÇO SOCIAL**

ANA BEATRIZ SOUZA SILVA

**“VAMOS BRINCAR?”: O DIREITO DE BRINCAR E A ATUAÇÃO DO GRUPO DE
EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA “COMUNICATIVA E POPULAR” GINGA**

**FRANCA-SP
2022**

ANA BEATRIZ SOUZA SILVA

**“VAMOS BRINCAR?”: O DIREITO DE BRINCAR E A ATUAÇÃO DO GRUPO DE
EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA “COMUNICATIVA E POPULAR” GINGA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Faculdade de Ciências
Humanas e Sociais, Universidade
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
- UNESP como parte dos requisitos
necessários para obtenção de título de
Bacharela em Serviço Social.

Orientadora: Prof^a Dra. Maria Cristina
Piana

S586"

Silva, Ana Beatriz Souza

"Vamos Brincar?" : O direito de brincar e a atuação do grupo de Extensão Universitária "Comunicativa e Popular" Ginga / Ana Beatriz Souza Silva. -- Franca, 2022

53 p.

Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado - Serviço Social) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca

Orientadora: Maria Cristina Piana

1. Brincar. 2. Ginga. 3. Criança. 4. Infância. 5. Direito. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ANA BEATRIZ SOUZA SILVA

**“VAMOS BRINCAR?”: O DIREITO DE BRINCAR E A ATUAÇÃO DO GRUPO DE
EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA “COMUNICATIVA E POPULAR” GINGA**

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: _____

Nome: Prof^a. Dra. Maria Cristina Piana

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Examinador 1: _____

Nome: Prof. Dr. Gustavo José de Toledo Pedroso

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

Examinador 2: _____

Nome: Prof. Dr. Marcelo Gallo

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Franca, _____ de _____ de 2022.

Dedico esse trabalho ao meu querido tio Roberto, que desejaria estar presente neste momento de conquista, mas que permanece presente através das memórias vividas. Obrigada tio!

AGRADECIMENTOS

Inicio meus agradecimentos à um grupo que se fez e se faz presente em toda a minha formação acadêmica, que foram e são minhas professoras e professores, em especial as do ensino fundamental I: Nilza, Michele e Janaina, que participaram da minha alfabetização. Logo após, meus professores do ensino fundamental II, em especial ao Prof^o. Pedro, por toda a paciência e estímulo ao meu senso crítico, por fim, aos meus professores do ensino médio que tentaram proporcionar uma educação crítica e de qualidade, dentro das possibilidades encontradas no ensino público brasileiro.

Em segundo momento, agradeço a toda a minha família pelo apoio, compreensão e investimento, pois sem vocês isso não seria possível. Agradeço à minha mãe Vilma, pelo carinho, apoio, incentivo e por todas as broncas e puxões de orelha para que eu pudesse focar na realização deste trabalho e ao meu pai pelo carinho singelo através de uma ligação oferecendo dinheiro e até enviando uma encomenda de queijo e carne durante minha estadia em Franca.

Agradeço a minha tia Nilza e meu tio Roberto por todo o incentivo e apoio através das ligações, mensagens ou até mesmo o dinheiro investido nesse período.

Agradeço à Franca, por me proporcionar o encontro de pessoas tão incríveis que levarei para sempre em minha memória, como a casinha que me acolheu e foi morada durante esses 5 anos de graduação: a Havaianas. Agradeço a todas as moradoras que já passaram e puderam compartilhar comigo o sentimento de comunidade e respeito, em especial: Nesquik, Lola, Chanel, Valesca e Mil, que foram essenciais nessa caminhada.

Agradeço as amigadas que criei durante o primeiro ano da faculdade e que me ajudaram muito nesse momento crucial: Luísa, Joana e Anmaline.

Gostaria de agradecer imensamente a todas as pessoas que trocaram suas vivências e angústias nesse período de graduação, pois foi isso que me animou e me fez seguir em frente, com o pensar de que a parte mais importante da vida são as relações humanas e suas trocas de vivências.

Agradeço à toda a equipe do CRAS Centro, que me acolheu durante três anos da graduação, à Lisandra, Kelly, Karina, D. Fátima, Luciana, Gisele, Roberta, Pedro, Rafaela e em especial a minha primeira supervisora de estágio, Marcinha.

Agradeço à minha segunda supervisora de estágio, Ana Paula, que me mostrou como a atuação do assistente social é árdua, mas que não devemos esquecer que a escolhemos e temos um compromisso ético-político que nos dá direção para caminhar. Agradeço aos meus companheiros de estágio, Gabi, Júlia e Pedro por trocarem suas vivências e suas reflexões. Agradeço à toda equipe do CRAS Norte que, mesmo que por pouco tempo, me ensinaram e me instigaram com o trabalho do Assistente Social.

Agradeço ao meu amigo Rafael que me apoiou e se mostrou disposto a me ajudar em todo o processo de escrita desse trabalho, muito obrigada pela paciência e olhar sensível a tudo que me propus a construir com você. Você é incrível!

Agradeço à minha orientadora, a Professora Dra. Maria Cristina Piana pela paciência, escuta e acolhimento que recebi durante esse período de escrita do Trabalho de Conclusão de Curso, além de ter contribuído na minha formação enquanto futura assistente social, através da criticidade e das proposições qualitativas demonstradas em sala de aula. Muito obrigada pela dedicação, confiança e apoio pela escolha do meu tema!

E em especial agradeço à Extensão Ginga que foi essencial na minha formação enquanto futura assistente social e educadora. Agradeço, pois a extensão foi em muitos momentos fuga e luz para que eu pudesse seguir em frente e entender o propósito da profissão que escolhi e do ser humano que posso ser. Agradeço a todos os integrantes universitários que atuaram junto a mim, pelas trocas de conhecimentos, novos olhares sobre o mundo e todos os “corres” que tivemos que dar durante esses 5 anos para a extensão se manter em pé, mesmo que em muitas vezes sem o financiamento da faculdade. Mais que especial agradeço à todas as crianças que fazem parte do Ginga, sem elas nenhum trabalho seria possível, e para além, as crianças nos mostram a cada dia que não podemos perder o sentimento de alegria e sensibilidade, pois mesmo com todas as experiências ruins que a sociabilidade do capital traz, a sede pelo saber e conhecer o novo, nunca cessa. VALEU GINGA!!!

E por fim, agradeço a mim mesma por sempre persistir e não deixar ser levada pelas inseguranças encontradas ao longo do processo de escrita desse trabalho, sempre lembro-me: “além da leitura da palavra formal e da forma de escrita acadêmica não deixarei ser levada, pois o meu propósito é maior do que uma simples folha de papel!”.

“Ele disse que eu era um tolo e não sabia o que era brincar. Eu respondi que tinha uma bicicleta e muito brinquedo. Ele riu e disse que tinha a rua e o cais.”

(Jorge Amado, 2005)

SILVA, Ana Beatriz Souza. **“Vamos brincar?”**:O direito de brincar e a atuação do grupo de extensão universitária comunicativa e popular Ginga. 2022. 53 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Serviço Social) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2022.

RESUMO

O presente trabalho objetivou estudar sobre o direito de brincar, evidenciado por meio das legislações que o garantem, como o mesmo é essencial para a fase infantil. Refletiu a concepção sócio histórica de infância durante o período do século XX e trouxe como experiência a atuação do Grupo de Extensão Universitária “Comunicativa e Popular Ginga” na busca do direito de brincar, abordando também a realidade social encontrada no espaço de atuação do grupo. Buscou colaborar no debate acerca da compreensão da garantia do direito de brincar, além de evidenciar a importância da Extensão Universitária Comunicativa e Popular no trabalho com a comunidade e valorização dos saberes populares. Desta forma, o estudo aproxima-se da reflexão crítica dialética, capaz de fornecer o entendimento de totalidade do objeto trabalhado, utilizando-se de pesquisa bibliográfica e relato de experiência para elaboração das proposições aqui apresentadas. Ademais, apresenta os impasses advindos da pandemia de Covid-19 que impossibilitaram o trabalho do grupo Ginga até o momento, mas que mesmo com as adversidades se manteve atuante, com o planejamento das ações que virão no cenário futuro que o espera e assim, essas reflexões contribuam com o contexto histórico e social da extensão.

Palavras-chave: Brincar. Ginga. Criança. Infância. Direito.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANC	Assembleia Nacional Constituinte
CDC	Convenção dos Direitos da Criança
CF	Constituição Federal
CMDCA	Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
Conanda	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FEBEM	Fundação Estadual de Bem-Estar do Menor
FORPROEX	Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras.
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
GINGA	Grupo de Incentivo à Educação e ao Esporte
IPA	Associação Brasileira pelo Direito de Brincar
LBA	Legião Brasileira de Assistência
MNMMR	Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua
MPPR	Ministério Público do Paraná
ONU	Organização das Nações Unidas
PROEC	Pró-Reitoria de Extensão Universitária e Cultura
SAM	Serviço de Assistência ao Menor
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. PROCESSO SÓCIO HISTÓRICO DA CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA NO BRASIL	14
1.1 De menor à criança cidadã de direitos	22
2. “CRIANÇA NÃO TRABALHA, CRIANÇA BRINCA”: O DIREITO DE BRINCAR	27
2.1 Marco legal do direito de brincar	27
2.2 Brincar e o trabalho infantil	29
3. A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA GINGA NA GARANTIA DO DIREITO DE BRINCAR	37
3.1 História da extensão Ginga: uma extensão universitária comunicativa e popular da UNESP Franca	39
3.2 Desafios da extensão Ginga em tempos de pandemia Covid-19	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS	51

INTRODUÇÃO

O processo de escrita deste Trabalho de Conclusão de Curso tem como cenário a pandemia de Covid-19, que dificultou seu andamento, tendo a discente que trancar a disciplina no período de 2020, além de denunciar as mazelas sociais já existentes, as quais foram acentuadas com a crise sanitária.

A escolha do tema é fruto da atuação em áreas da infância, especificamente na atuação, desde 2017, no Grupo de Extensão Comunicativa e Popular Ginga que utiliza do brincar como ferramenta e método principal para as atividades desenvolvidas, que foi trabalhado no decorrer da pesquisa. Além do interesse da mesma pelas áreas da infância e adolescência no decorrer de sua experiência acadêmica e de vida, culminando assim na formação em 2021 de Jovem Mediadora do Brincar, por meio do curso “Jovens Mediadores do Brincar”, ofertado pela IPA Brasil, que trabalha com a promoção do direito de brincar.

O trabalho foi orientado pela perspectiva crítica dialética, utilizando da pesquisa bibliográfica para o desenvolvimento da mesma. Nesse sentido, esta pesquisa buscou analisar a totalidade complexa do objeto estudado, baseando-se no contexto social, político, cultural e econômico, porém sem a possibilidade de esgotá-lo. O objetivo geral do trabalho é estudar o direito de brincar, buscando identificar as legislações que garantem esse direito, além de demonstrar, por meio de relato de experiência, como um grupo de Extensão Universitária contribui para promoção desse direito.

O estudo sobre o entendimento da infância é bem mais recente do que achamos, uma dúvida se coloca em questão a partir do momento que estudamos sobre o sistema de proteção social para crianças e adolescentes e a realidade nacional, que é: “Será que podemos partir de um momento histórico da chegada de proteção à uma criança e colocarmos todas na mesma condição?”.

Sendo assim, não há como dizer que todas as crianças existentes em nosso país têm a mesma igualdade no que diz respeito ao acesso a uma proteção à infância. A diversidade do Brasil é imensa, assim como a desigualdade entre as diversas realidades de infância encontradas, seja das crianças indígenas, quilombolas, faveladas, mineirinhas, assentadas, entre outras. Contudo, o trabalho refletiu especificamente sobre a criança periférica, visto que são essas que fazem

parte do Projeto realizado com o Grupo de Extensão Comunicativa e Popular Ginga que veremos logo a frente.

Depois de muitos avanços no que diz respeito à legalidade de ações advindas do Estado e de órgãos internacionais, na promoção e garantia dos direitos de crianças e adolescentes, ainda nos deparamos com questões sobre: como promover e garantir efetivamente que crianças e adolescentes de nosso país possam usufruir de seu desenvolvimento pleno, sobretudo na fase infantil?

É a partir dessa questão que se evidencia que para se garantir um mínimo de desenvolvimento pleno, devemos nos voltar a valorização e o reconhecimento de nossa história, pois é a partir desse olhar que se evidencia suas estruturas e formas de sociabilidade que explicam o porquê de ser uma luta árdua, de órgãos gestores e de profissionais que atuam na fase infantil para se efetivar o que é previsto em lei.

Ao estudarmos sobre a primeira infância, crianças e adolescentes, é observada uma questão essencial, intrínseca dessa fase e desse grupo social: o brincar. O brincar na fase infantil está presente a todo momento, pois é a partir dessa forma de linguagem que a criança em seus primeiros anos de vida entende o mundo a sua volta. Assim como explicita Paulo Freire (1989), “[...] a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo”, ou seja, antes de se iniciar o processo de alfabetização e fala a criança já “lê” o mundo a sua volta, através da relação que se tem com seus responsáveis; através de brincadeiras criadas ou desenvolvidas por objetos como brinquedos ou tudo que se consiga imaginar que está presente em seu meio. Portanto, é importante entender que a criança não inicia a vida do entendimento a partir do momento que acessa uma escola, para se “educar” e “entender o mundo”, mas é a partir desse movimento que se tem com sua realidade que ela o faz.

Deste modo, ao estudarmos sobre a realidade nacional, veremos que é nas favelas e periferias urbanas que se concentram o maior número de pessoas, sobretudo é lá que encontramos também um grupo de crianças, em sua maioria, pretas e pobres, que muitas vezes perdem sua infância por meio da exploração do trabalho infantil, além de serem alvo da violência policial¹ nas favelas, por meio dos conflitos que ocasionam balas perdidas como vimos com o caso de Agatha Felix, Rafael, Ana Clara, Kaio, Alice, Endryw, dentre outras muitas crianças que perdem

¹ Retirado no jornal El País, edição intitulada “100 crianças baleadas em cinco anos de guerra contra a infância no Rio de Janeiro”, escrito por Cecília Olliveira. (OLIVEIRA, 2021)

suas vidas pela imprudência e a guerra instaurada nas mesmas. Vale ressaltar que as crianças ali encontradas têm raça, gênero e sexualidade. Dito isto, as comunidades têm um modo de viver e uma cultura bem delimitada, que sobrevive e resiste mesmo com a presença constante da violência policial, mesmo assim, a cultura periférica vem para rebater toda a violência que essa população sofre, sobretudo do Estado.

Nomes como: Emicida e Mano Brown, ecoam em seus becos e ruas. O Rap, os grafites e piches, as batalhas de rima e o Hip-Hop são algumas das expressões artísticas que são encontradas nesse meio social, que conseguem retratar de maneira crítica e sensível todas as mazelas e violências advindas do Estado para à população que ocupa esse espaço.

Dito isso, o primeiro capítulo do trabalho trouxe fatos históricos do período entre o final do século XIX a meados do século XX, sobre a concepção de infância que foi se construindo a partir do reconhecimento da criança e do adolescente enquanto seres sociais que possuem demandas e particularidades distintas dos adultos, concretizando assim, depois da aprovação da Constituição Federal de 1988, a legalidade de direitos voltados à infância, sendo essa fase essencial do ser humano em desenvolvimento. Ademais, trouxe a passagem da concepção de “menor e delinquente” para “crianças dotadas de direitos”, além de dar visibilidade para as mobilizações populares no período do final da década de 1980 que contribuíram para a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Em seguida, o capítulo 3 alude sobre as legislações que garantem o direito de brincar e como as mesmas foram se consolidando a partir do entendimento da criança e do adolescente enquanto sujeitos de direitos, caminhando para o entendimento do brincar enquanto ação central na fase infantil, bem como o desenvolvimento que o mesmo traz nas esferas cognitiva, social, emocional e física do ser que brinca. Evidenciou também um dos grandes problemas encontrados que impede a criança de vivenciar a infância de forma plena, sendo ele a exploração do trabalho infantil, que atinge em sua maioria crianças pretas, pobres e periféricas.

Por fim, a última seção foi resultado do relato de experiência da discente sobre a atuação do Grupo de Extensão Universitária Comunicativa e Popular Ginga que desenvolve um trabalho voltado para a fase infantil com crianças e adolescentes de uma periferia no município de Franca/SP, utilizando da brincadeira como ferramenta central do trabalho, além de realçar como as bases norteadoras do

grupo, que utiliza da educação popular freireana, sendo essencial no trabalho com as classes populares, pois a mesma possibilita um olhar mais sensível, crítico e humano acerca da realidade, o respeito pelos saberes e a cultura popular ali encontrada. Ademais, demonstrou também os desafios encontrados durante o período de pandemia da Covid-19, além de trazer as reconfigurações advindas desse cenário.

Diante disso, o trabalho propôs, sem a pretensão de esgotar o entendimento do resgate da infância como fase essencial da vida humana, além de revelar como a mesma é negligenciada e ceifada pelas mazelas da sociabilidade do mundo capitalista. É por meio dessa pesquisa que se procurou apresentar de forma crítica a relevância do direito de brincar e como um Grupo de Extensão Universitária trabalha para promover este direito básico e essencial da fase infantil.

1. PROCESSO SÓCIO HISTÓRICO DA CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA NO BRASIL

Esse capítulo apresentou fatos históricos sobre a concepção da infância no Brasil, focando no início do século XX até o final do mesmo após a aprovação da constituição cidadã de 1988 que trouxe legalmente a legitimidade da criança enquanto ser social e a infância como fase essencial do ser humano em desenvolvimento.

É imprescindível que antes de tratarmos sobre a infância no Brasil, devamos nos ater a concepção de infância, que nem sempre existiu. Assim como cita alguns autores, o sentimento de infância era inexistente nas sociedades antigas, de acordo com Ariés (1986) “[...] à arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo”.

A partir de tal ótica, crianças, independentes de sua classe social eram tratadas como mini adultos, sendo a única diferença suas estaturas, assim como cita Ariés (1986) “A criança, por muito tempo, não foi vista como um ser em desenvolvimento, com características e necessidades próprias, e sim, homens de tamanho reduzido”.

A preocupação com a educação e a inserção das crianças na sociedade surge por volta do final do século XIX e início do século XX, que até então não passavam pela fase de se divertir, brincar e estudar, assim como as crianças da atualidade, ou seja, não experimentaram do período de infância e juventude.

Portanto, devemos compreender que ao estudarmos a concepção de infância no Brasil, concepção europeia, há ausência da mesma em seus escritos e na sociedade. Quando se trata do Brasil, alguns estudiosos apontam para sua particularidade, com a colonização (invasão de portugueses) e a escravização de povos indígenas e africanos. Como cita Linhares:

A distinção social da criança, resultava no tratamento que a sociedade lhes proporcionava. Essa distinção ficava muito clara no Brasil Colonial e Imperial (1500 - 1889), onde a exploração infantil era aceita e justificada por toda a sociedade, por exemplo, a exploração do trabalho de crianças indígenas e africanas, pois não existia o sentimento de infância, havia um processo de desumanização (LINHARES, 2016 p. 31).

É com esse sentimento que se distinguem as diversas infâncias encontradas

na atualidade de nosso país. O processo ao qual se deu a construção de legislações que tentam garantir o mínimo à proteção integral das crianças brasileiras, surge de um processo muito desumanizador e violento, assim como já observado. A exploração infantil de crianças em nosso país, sobretudo de indígenas, negras e pobres, se constrói a partir do processo de colonização e escravização, causando consequências estruturantes até a atualidade.

O conhecimento de que o Brasil foi “descoberto” em 1500 está presente nas discussões sobre história do país. Sabe-se também que o processo de povoamento se inicia no período de 1530, porém deixa-se de lado algumas coisas importantes como a vinda de crianças nas embarcações lusitanas no século XVI, assim como Ramos (2015)

[...] as crianças subiam a bordo somente na condição de grumetes ou pajens, como órfãs do rei enviadas ao Brasil para se casar com os súditos da Coroa ou como passageiros embarcado em companhia dos pais ou de algum parente. Em qualquer condição, era os "miúdos" quem mais sofriam com o sofrido dia-a-dia em alto mar (RAMOS, 2015, p. 19).

As crianças navegavam em condições muito precárias durante as viagens, sofriam abusos sexuais e também exploração infantil cometida por marujos. Mesmo acompanhada de seus familiares, eram violentadas, porém havia uma vigia cuidadosa sobre as crianças órfãs para mantê-las virgens até a chegada à Colônia (RAMOS, 2015, p. 20).

A mortalidade era muito comum e poucas crianças chegavam em terras brasileiras, sendo essa, a cruel realidade sofrida por crianças nesse processo de tráfico-marítimo e que dificilmente é discutida quando se estuda a construção do Brasil Colônia.

Contudo, se as primeiras crianças que chegaram ao Brasil foram marcadas por diversas violências, o período de colonização teve uma realidade um tanto diferente, embora havendo violências como a imposição da cultura eurocêntrica, sobretudo o catolicismo, a ocultação e apagamento de culturas indígenas, que veremos no processo de catequização sob a ideologia missionária e evangelizadora.

A distinção social da criança estava relacionada em como a sociedade da época tratava essa fase. Durante o Período Colonial e Imperial (1500 - 1889) era muito comum a exploração de trabalho infantil de crianças indígenas e africanas, como já citado, mas para além da exploração e a quebra das culturas já existentes,

sobretudo a cultura indígena, com a imposição da cultura eurocêntrica fincava em nosso país. O catolicismo trazido pelos europeus invasores se instaura através do processo de catequização da população indígena, assim como demonstrado pela autora Linhares:

[...] é possível perceber o quanto as crianças eram mais acessíveis que os adultos no processo de catequização e conquista, pois eram atraídos por inúmeras atividades, sobretudo as musicais. [...] O objetivo maior, [...], é tornar mais passivo o dono da terra e os que não fossem convertidos pela fé portuguesa eram aprisionados e vendidos. Para as crianças, o tratamento era diferenciado, afinal, era mais fácil atraí-los e convencê-los. Além disso, como o conceito de infância estava sendo amplamente difundido na Europa, os religiosos se apropriaram do discurso para uma maior aproximação junto às crianças. No Brasil Colônia, boa parte das crianças indígenas estava sob os cuidados dos padres da Companhia de Jesus, responsáveis por sua catequese e educação. A formação clerical destinada às crianças, não revelavam ou tão pouco valorizavam os aspectos socioculturais inerentes a formação de seu povo, assim como, a luta e preservação de seus costumes e tradições. A eles, a formação católica cristã, com a preservação de valores inerentes ao ideário do colonizador. Durante a permanência dos jesuítas no Brasil Colonial, que perdurou entre os anos de 1500 a 1757, foram dedicadas à formação e amparo assistencial, apesar do processo de aculturação sofrido por eles (LINHARES, 2017, p. 22).

Deste modo, dentre os principais mecanismos que objetivavam a conversão e estabelecimento de ordem para colonizar os povos nativos, pode-se citar a utilização da catequese e educação de crianças indígenas em uma perspectiva cultural portuguesa, com a finalidade de criar pessoas dóceis e futuros adultos domesticáveis, inviabilizando a epistemologia desenvolvida pelos povos indígenas e sobrepondo as ideias europeias.

Portanto, ainda que durante o Período Colonial ocorreu a instituição de um ensino com caráter cristão para atrair as crianças seja com objetivo de colonização, no caso de indígenas e mestiços, ou no desenvolvimento da cultura hegemônica europeia para os filhos de portugueses. É inegável afirmar os abismos existentes nos procedimentos do modo de educar quando se compara os grupos sociais citados no fator de discriminação de classes.

Partindo, portanto, da época de Brasil Colônia, um momento marcante sobre a infância no Brasil é a criação das chamadas “rodas dos expostos”, que sinaliza, segundo a autora Marcilio (2016, p.69) “[...] a única instituição de assistência à criança abandonada em todo Brasil” durante quase um século e meio.

Sustentando-se durante os três grandes períodos que marcam a história do Brasil (a Colônia, o Período Imperial e a República) essa instituição chega ao seu fim

em meados do século XX (especificamente em 1950).

A roda dos expostos consistia em cilindros de madeiras acoplados nas paredes ou janelas de algumas instituições, tendo sua origem na Idade Média, assim como cita Marcílio

Elas surgiram particularmente com a aparição das confrarias de caridade, no século XII, que se constituíram num espírito de sociedades de socorros mútuos, para a realização das Obras de Misericórdia (enunciadas no século anterior), que eram sete espirituais e sete materiais. O papa Inocêncio III, chocado com o número de bebês encontrados mortos no Tibre, transferiu essa irmandade para Roma, criando o Hospital de Santa Maria in Saxia [...] Nascia assim o primeiro hospital destinado a acolher as crianças abandonadas e assisti-las.[...] No hospital de Roma, que recebia pobres, peregrinos doentes e leprosos, entravam os expostos, através de uma “roda”, com um pequeno colchão, onde se depositavam os bebês, estando rigorosamente vedada a busca de informações sobre o expositor. (MARCÍLIO, 2016, p.73)

Ligadas assim às Santas Casas, foi em 1726 que se criou a primeira Roda dos Expostos no Brasil, aberta em Salvador na Santa Casa de Misericórdia. Nesse período reivindica-se, inicialmente com o governador Dom João de Lancastre, dando continuidade através do vice-rei Vasco Fernandes César de Menezes, a construção da mesma nos moldes das construídas em Lisboa (MARCÍLIO, 2016, p. 76). Doze anos depois, construiu-se a segunda roda do Brasil, no Rio de Janeiro, também sob administração da Santa Casa de Misericórdia, sendo que ficava sob responsabilidade das Câmaras a assistência de crianças abandonadas, quando não houvesse a presença das mesmas no lugar.

Importante salientar que durante esse período no Brasil as crianças eram abandonadas por diversas questões, muitas vezes por falta de recursos da família, controle de natalidade, ilegitimidade da criança ou defesa da honra da família, advinda de relações pecaminosas assim como Marcílio cita em sua obra

[...] a roda poderia servir para defender a honra das famílias cujas filhas teriam engravidado fora do casamento. [...] a roda serviu também de subterfúgio para se regular o tamanho das famílias, dado que na época não havia métodos eficazes de controle de natalidade (MARCÍLIO, 2016, p.92).

Observa-se portanto, que a presença da fé cristã em nossa sociedade foi crucial nesse período, até mesmo no momento de chegada dos recém-nascidos nas Santas Casas, no qual o batismo já era presente. Ao chegarem, existia toda uma logística de documentação dessas crianças, passando logo para os cuidados das

amas de leite até seus três anos e por fim estimular as mesmas para ficarem com as crianças até os 7 anos - algumas vezes durando até os 12 anos - em troca de um pequeno pagamento (MARCILIO, 2016, p. 93), porém, a partir desse período as crianças eram exploradas por seu trabalho.

Após essa apresentação, pode-se observar que o trabalho nunca saiu da esfera infantil, levando assim para o não entendimento dessa fase, pois a entrada da criança no mundo adulto já era reservada, assumindo seu lugar social.

É com o passar dos anos, que no final do século XIX, criou-se a primeira legislação voltada à criança, mesmo que sem garantia nenhuma a um olhar geral à fase infantil, tratando-se da Lei do Ventre Livre, criada em 1871, enfatizando uma suposta proteção às crianças filhas de escravizados, como cita Linhares:

A Lei nº 2.040, em seus artigos 1º e 2º, *de 28 de setembro de 1871*, a Lei do Ventre Livre, como ficou conhecida, assegurou alguns direitos às crianças. A partir dessa lei, os nascidos seriam livres, garantindo o fim gradual da escravidão pela infância, assim como, a proibição da venda de crianças com idade inferior a 12 anos (LINHARES, 2016 p. 36).

Essa lei é uma das leis abolicionistas que vigorou até o fim do século XIX, pois nessa época o Brasil ainda era um dos últimos países do mundo que mantinha o trabalho escravo em sua estrutura.

Mesmo com a luta pela abolição, leis sancionadas e o fim da mesma em 1888², o país de berço escravocrata não estava preparado para a não utilização dessa mão de obra, cabendo então, ao que se poderia considerar o Estado da época, a não criação de condições mínimas de inserção dessa população na sociedade brasileira. Começa então a se desenhar neste momento a construção de áreas intituladas “favelas” ou “comunidades”, essa nomenclatura muito utilizada para se referir à espaços geográficos distantes dos centros urbanos que concentram um número grande de famílias, em sua maioria morada da população preta brasileira, sem condições mínimas de saneamento básico, sendo um local de grande descaso dos governos até os dias atuais. Sobretudo, cabe lembrar que como moradora de uma periferia urbana, é nas favelas que se concentra uma cultura muito fidelizada, a cultura periférica, construída a partir da cultura negra, a presença de rodas de samba, o funk, rap e hip hop são entre muitas, facetas das vivências de um grupo social marginalizado e discriminado pela sociedade racista e patriarcal.

² Em 13 de Maio de 1888 é aprovada a Lei Aurea que estabeleceu o fim da escravidão no Brasil. (ASSINADA, 2008, p.1)

É nesse sentido que com o passar dos séculos, sobretudo com mudanças de concepções e consequência das construções históricas da sociedade, que no Brasil, a partir do século XX, começa-se a se desenhar a percepção da criança como sujeito histórico e de direito, e que o não olhar para essa fase, corroboraria para inviabilidade de um futuro.

A metade do século XX é entendida como o início da República, dando enfoque então a responsabilização do Estado às questões pertinentes entre a vivência de seus cidadãos. As rodas dos expostos, assim como já citada, eram instituições que colaboravam para um mínimo de assistência às crianças abandonadas e que não era de responsabilização apenas do Estado, mas sobretudo da caridade da Igreja Católica.

Esse sentimento da caridade cristã fidelizado dentro desse processo das construções sociais, evidencia um sentimento ideológico que futuramente entrará em conflito com as construções de um Estado democrático de direito, sobretudo no que diz respeito à efetivação de políticas públicas que tratam a importância do direito de qualquer cidadão, independente de ideologias cristãs, mas sim de trato do direito pleno, garantido e executado através de órgãos públicos.

Com a expansão das cidades, a nova ordem que se reorganiza no país, devido a proletarianização de sua mão de obra, sobretudo o aumento dos “desocupados” (RIZZINI, 1990) que iam tomando as ruas e intensificando as noções de sociedade capitalista, é que a preocupação com a infância tomará um outro rumo, assim como cita Rizzini

A preocupação com a infância no início do século era expressa pela denúncia de médicos, juristas, educadores e jornalistas, de que a criança, basicamente a ‘criança pobre’, é maltratada, seja qual for o seu habitat: a família, a rua, o asilo ou a fábrica. Morrem crianças demais nas cidades brasileiras - as estatísticas de mortalidade infantil o comprovam (RIZZINI, 1990, p. 79-80).

Desse modo, observa-se também que o início do século XX é conhecido pela expansão da industrialização no país, sobretudo, nas cidades mais centrais, e é a partir disso que se dará enfoque à uma classe social específica, que não será desassociada futuramente no que veremos sobre a exploração do trabalho infantil.

A exploração da criança no trabalho é conhecida desde sua colonização, como já observado. A partir do momento que a indústria começa a ganhar força no

país, a lógica do trabalho se expande e a precarização do mesmo também, pois como já citado, a expansão dos “desocupados” e delinquentes - assim como eram chamadas as crianças filhas de pobres -, abre um novo leque de “regularização” e tratamento advindo do Estado para esse grupo social, na qual as legislações foram tomando forma ao decorrer do século XX, trazendo um olhar e sobretudo, uma culpabilização da família, tutores e até mesmo dos próprios jovens na condição que ocupam, portanto o Estado passa a intervir com uma suposta proteção e assistência à infância.

Em 1923, é inaugurado o Decreto nº 16.272, caracterizado por trazer essa “proteção” aos “delinquentes e abandonados”, porém medidas punitivas e repressivas também são adotadas, e é acentuado o olhar da culpabilização da família sob a condição da criança ou do jovem em questão. Caminhando então nessa leva de legislações punitivistas, em 1927 é instituído o 1º Código de Menores - conhecido como Código Mello Mattos, responsável por atuar com medidas higienistas, assistencialistas, segregatórias e centralizadas, cujos direitos são fortemente ameaçados e desrespeitados, sendo que as aplicações eram distintas quando se tratava das crianças das classes dominantes, se comparado às crianças e adolescentes pobres, compreendendo-se, portanto, que o Código Mello Mattos, traz palpavelmente esse olhar punitivista e segregatório.

Ademais, as legislações que vão ganhando forma ao decorrer dos anos, ficarão responsáveis para a infância pobre, sendo de responsabilidade maior da família a proteção da mesma. A partir dos anos 40, serviços a este grupo social são construídos como: o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), com o objetivo do amparo social aos “menores desvalidos e infratores”, atuando de forma correccional repressiva e assistencialista; a Legião Brasileira de Assistência (LBA), criada no Governo Vargas com o intuito de auxiliar as famílias dos soldados que lutaram na II Guerra Mundial, ademais abrindo para atendimentos médico-social e materno-infantil, assistência integral à crianças em creches e abrigos, além de firmar convênios com organizações sociais, sendo criado em 1964 a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), substituindo o SAM, com o objetivo de implementar a política nacional de bem-estar ao menor, trazendo o atendimento à crianças para responsabilidade estatal, em instituições próprias.

Assim como mencionada, em 1964, com a recém-instaurada ditadura civil militar, cria-se a FUNABEM, propagando um espaço da então intitulada “situação

irregular” que o código de menores trazia. A execução ficava a cargo das FEBEMs (Fundações Estaduais de Bem-Estar do Menor), fidelizando assim a criação do termo jurídico “menor”, referindo-se aos menores de idade, além da utilização voltada para a desqualificação de crianças e adolescentes “desvalidos” e “delinquentes que faziam parte do trabalho da assistência social e da justiça, que também mostravam perigo à sociedade.

Percebe-se que as legislações criadas nesta época incidiam à infância das “crianças órfãs, pobres, abandonadas, “desvalidas”, filhas de escravos, enjeitados (mesmo de famílias ricas), deficientes e os delinquentes, “de situação irregular”. Todas as demais crianças não constituíam assunto do Estado, mas da família.” (DIDONET, 2016, p. 65), criando um sentido de solução dos problemas voltados à saúde e assistência de suas necessidades e não aos direitos que envolviam essa fase integralmente.

Fazendo um paralelo à literatura brasileira, no sentido de enriquecer o debate e trazer referências artísticas para o assunto, a representação de crianças marginalizadas e delinquentes é encontrada em “Capitães da Areia”, romance de Jorge Amado escrito na década de 1930.

[...] Ainda nestes últimos meses que decorreram mandei para o Reformatório de Menores vários menores delinquentes ou abandonados. Não tenho culpa, porém, de que fujam, que não se impressionem com o exemplo de trabalho que encontram naquele estabelecimento de educação e que, por meio da fuga, abandonem um ambiente onde se respiram paz e trabalho e onde são tratados com o maior carinho. Fogem e se tornam ainda mais perversos, como se o exemplo que houvessem recebido fosse mau e daninho. Por quê? Isso é um problema que aos psicólogos cabe resolver e não a mim, simples curioso da filosofia. (AMADO, 2005, p. 9)

O contexto de abandono social é retratado através das denúncias do autor em seu romance, a inexistência de um estado de direitos, sobretudo para o cuidado de crianças e adolescentes - grupo este retratado na obra por meninos de 7 à 14 anos - abandonados e vivendo da rua, constata o que já foi observado anteriormente, onde a única ação advinda do Estado era a punição e repressão exercida por sua força armada: a polícia. Paralelamente ao cenário político e social do Brasil, uma sociedade sem o olhar devido à infância se torna uma sociedade pobre, sem sonhos e desejos, uma vez que é a infância que traz a esperança de um mundo diferente e renovado, porém quando a mesma é ceifada, a esperança se perde.

Portanto, o olhar para a infância e adolescência é bem mais recente do que

imaginamos, somente a partir da promulgação da constituição cidadã de 1988, legitimada pela promulgação da Lei Federal nº8.069/1990 - o Estatuto da Criança e do Adolescente - que as crianças e os adolescentes passam a ser vistas como cidadãos de direitos, independente de sua classe social, raça, cultura ou religião, saindo da então tutela do Estado para serem atores sociais. E para além, ao se tratar de infância, voltemos ao entendimento das várias realidades encontradas em território brasileiro, sobretudo as várias infâncias vividas sejam em áreas urbanas ou rurais, além das ribeirinhas, quilombolas e indígenas.

1.1 De menor à criança cidadã de direitos

No capítulo anterior, entendemos e concluimos que a concepção de infância é muito mais recente do que imaginamos e que a construção do processo desse entendimento adveio do movimento político-social encontrado no Brasil, sobretudo, a compreensão do adulto sobre a criança enquanto ser social, ator e cidadão com a promulgação da Constituição de 1988, popularmente conhecida, como Constituição Cidadã.

As ações e mobilizações que se deram na década de 1980 no país, mostrou como o poder popular é essencial no exercício de nossa política. Segundo Didonet, em 1986 foi criada a Assembleia Nacional Constituinte (ANC) que veio para elaborar a nova Constituição Federal, porém uma questão estava sendo levantada já há anos por organizações que atuavam em prol da causa das crianças, “[...] propunham à população que votassem em candidatos que se comprometessem com a causa da criança. Mas qual era a causa da criança? ”, (DIDONET, 2016, p.66), é com isto que

Nesse mesmo ano, por iniciativa do então secretário de planejamento do Ministério da Educação e do Desporto, Dr. Walter Garcia, foi criada uma Comissão Interministerial – a Comissão Nacional Criança e Constituinte (CNCC) – com membros do governo e da sociedade civil para apresentar propostas à ANC na área da criança. Era formada pelos Ministérios da Educação e do Desporto, da Saúde, da Cultura, do Planejamento, da Assistência Social, da Justiça e do Trabalho, e das organizações não governamentais: Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (OMEP/Brasil), Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), CNBB/ Pastoral da Criança, Federação Nacional de Jornalistas (FENAJ), Frente Nacional da Criança (FNCr), Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), Movimento Nacional Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), mais o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).” (DIDONET, 2016, p.66)

Salienta-se que a ação das crianças foi imprescindível para a elaboração da nova Carta Magna, pois além de ter repercussão nacional através das mídias da época, essa foi uma das principais iniciativas para mostrar que a criança e o adolescente têm desejos e conseguem, dentro da sua concepção de mundo, criarem propostas que vão de encontro com o que vivenciam. Segundo Didonet, esse movimento se difundiu em vários meios, a exemplo da coleta de assinaturas que foi realizada pelo Movimento Nacional Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), com o intuito de levar para a nova constituição os direitos das crianças, posteriormente sendo aprovado pela ANC, tornando-se impulsor para redigir o art. 227 da constituição e logo depois, em 1990, o ECA. Para além, a presença de crianças e adolescentes nas marchas que ganharam força na época, representava o entendimento que a criança deve estar em todos os espaços, pois todo o lugar é lugar de criança.

Posteriormente, outras discussões seriam revisadas, como por exemplo, o termo “menor”, que segundo Didonet, implicavam crianças pobres.

Duas expressões dividiam o universo das crianças: de um lado, havia “criança”, de outro, “menor”. Uma era a criança branca, de classe média ou alta, bem nutrida, sobre a qual repousavam esperanças de futuro. Outra, negra, excluída, padecendo privações econômicas e sobre a qual pesava o estereótipo de “coitadinha”, merecedora de caridade, objeto de programas assistencialistas e, pior, “risco de se tornar marginal, pivete, problema social futuro (DIDONET, 2016, p. 67).

Além disso, o termo “menor” foi substituído por criança e adolescente a partir da aprovação do ECA, sendo que o entendimento de “menor” era voltado a referenciar a criança preta, pobre e favelada, que ainda é muito utilizado atualmente, sobretudo em documentos jurídicos.

Com a aprovação do ECA, o olhar punitivista, corretivo e assistencialista, deixa de integrar as ações voltadas à infância, passando assim para um novo caminhar, visando a proteção integral de crianças e adolescentes, considerando-os como sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento e com prioridade absoluta. Ademais, o ECA em seus primeiros artigos nos revela a responsabilização deixando de ser centralizada na família e em mínimas ações do Estado, passando para a tríade: Estado, família e sociedade, assim como vemos no art. 4:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990, p. 16).

Para além, novas possibilidades se abriram e a consolidação de uma visão de infância e adolescência se estabeleceu, somente após anos de luta, como já observamos, principalmente com o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), que teve papel crucial na efetivação do ECA, ganhando assim notoriedade por se tratar exclusivamente dos direitos de crianças e adolescentes do nosso país, sendo que no final do séc. XX inicia-se o processo de olhar para a criança em sua integridade.

Com o avanço na globalização, os movimentos internacionais voltados para o olhar da fase infantil e sua proteção começam a ganhar força e conseqüentemente, chegam ao Brasil. Algumas declarações se destacaram nesse período, como a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 e a Declaração dos Direitos da Criança da ONU criada em 1959 - mesmo o Brasil sendo um dos últimos países a assiná-la - a influência das mesmas foram de grande importância para dar início a discussão referente a criança enquanto sujeito de direitos e ator social.

A década de 1980 representou para o Brasil o momento no qual os movimentos populares ganharam força, sobretudo devido a insatisfação da população frente ao governo da época. Depois de aprovada, a Constituição Federal de 1988, representou um grande avanço para o país, restabelecendo depois de 21 anos a democracia, além de representar o avanço nos direitos humanos e sociais.

A CF trouxe em seu art. 227 o que pode ser entendido como “espinha dorsal” do ECA (DIDONET, 2016), assim como escrito

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, Art. 227).

Em 20 de novembro de 1989, um ano após a promulgação da CF, é aprovada pela Assembleia Geral da ONU a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), que entrou em vigor no ano de 1990, sendo o documento de direitos humanos mais

aceito pela história universal. Nesse mesmo período, o antigo Código de Menores é revogado, sancionando assim o Estatuto da Criança e do Adolescente, que “cria a Doutrina da Proteção Integral e considera a criança e o adolescente cidadãos e sujeitos de pleno direito.” (DIDONET, 2016, p.70-71).

Com a inauguração do ECA, é adotado um novo modelo para a relação da criança e adolescente com a sociedade “ de respeito à sua dignidade fundamental de pessoa humana, de sensibilidade e atenção às características próprias do processo de desenvolvimento e formação [...]” (DIDONET, 2016, p. 71), essa nova ótica estabelece também sua proteção e abertura para sua participação enquanto sujeito social.

Esse estatuto trouxe grandes avanços, sobretudo no entendimento da proteção integral e na prioridade absoluta para a infância, porém, sabe-se que nem mesmo com todas as legislações aprovadas e avanços no que diz respeito à fase infantil, a criança e adolescente podem usufruir desse momento, devido as desigualdades advindas do sistema capitalista, além das transformações trazidas pelo sistema neoliberal que foi ganhando forma na década de 90.

A nova CF trouxe a importância da participação popular e com isso a criação dos conselhos municipais, estaduais e federais foram ganhando forma. Em 1991, é criado o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), promulgado através da Lei nº 8.242, conceituado por ser um órgão permanente, com caráter deliberativo e de composição paritária.

Em âmbito municipal, o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) surge para articulação e deliberação da política de atendimento e garantia de direitos de crianças e adolescentes, além de ser responsável pela organização orçamentária para implantação de políticas que integram o sistema de proteção social. Formado por membros da sociedade civil e do poder executivo municipal, os conselhos são responsáveis pela organização e mobilização da sociedade civil, a exemplo, no que tange a participação de crianças e adolescentes nesses espaços, as Conferências Municipais³ realizadas a cada 3 anos trazem a necessidade da discussão coletiva, exercendo assim o papel enquanto cidadão e sendo ator político e social.

³ Em 2018 foi realizada a XI Conferência Municipal dos Direitos das Crianças e Adolescentes com o tema “ Proteção Integral, Diversidade e Enfrentamento das Violências”.

A organização popular é fruto das determinações inauguradas pelo neoliberalismo, surgindo como expressão de luta e resistência pela efetivação do direito da infância. Como já evidenciado, o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua trouxe em cheque a importância da criança como cidadão do presente e não do futuro.

Abordar o tema dos direitos de crianças e adolescentes resulta no entendimento da visão de pessoa íntegra, “completa enquanto crianças e adolescentes e incompleta enquanto ser em crescimento e desenvolvimento”, (DIDONET, 2016), assim como observado por Didonet

O aqui e agora, que define o ser atual, e o crescimento e desenvolvimento, que constitui o devir, se imbricam de tal maneira que um sem o outro quebra a unidade essencial. Essa interação dinâmica determina que tenha direitos como toda pessoa humana, direitos específicos do ser-criança e direitos próprios da “condição peculiar de desenvolvimento”. (DIDONET, 2016, p. 61)

Diante disso, conclui-se que as mobilizações populares de crianças e adolescentes, no final da década de 1980, foi crucial para o entendimento da mesma enquanto seres e atores sociais da realidade em que vivenciam e que a importância de se garantir uma infância com todos os direitos que esse grupo social necessita é essencial para se pensar na construção de um futuro, pois as crianças vivem o agora e não somente o amanhã. Ademais, o próximo capítulo traz sobre a legalidade de um direito essencial à fase infantil: o direito de brincar, e como o mesmo garante o desenvolvimento da criança na esfera cognitiva, social, física e emocional, além de elencar as consequências quando há a privação da infância.

2. “CRIANÇA NÃO TRABALHA, CRIANÇA BRINCA”: O DIREITO DE BRINCAR

[...] Quando outras crianças só se preocupavam com brincar, estudar livros para aprender a ler, eles se viam envolvidos em acontecimentos que só os homens sabiam resolver. Sempre tinham sido homens, [...], nunca tinham sido perfeitamente crianças. (AMADO, 2005, p. 231)

2.1 Marco legal do direito de brincar

Essa seção aborda especificamente sobre a legalidade do direito de brincar, sua ação e importância na fase infantil, além de entender sua efetivação e garantia na vida do ser que brinca, cabe pontuar que a palavra “brincar” não é trazida diretamente em todos os documentos legais que serão abordados, no entanto a mesma pode ser compreendida ao se dirigir ao lazer e bem estar da criança ou adolescente.

Diante disso, podemos encontrar em algumas legislações a presença do direito de brincar, como na Declaração dos direitos da Criança da ONU de 1959; CF de 1988, no Art. 227; Convenção dos Direitos da Criança da ONU de 1989, no art. 31; no ECA, nos art. 4 e 16; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996; no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1998; no Comentário Geral 17 da ONU, de 2013; no Estatuto da Juventude de 2013; na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, de 2016 e no Marco Legal da Primeira Infância nos art 5 e 17 de 2016. (RODA, 2021)

Assim como pontuado, o avanço no marco legal dos direitos de crianças e adolescentes trouxe consigo um direito intrínseco à fase infantil que é, mas não somente, a forma mais pura e espontânea das crianças se expressarem: o brincar. Esse direito é garantido por lei depois de vários debates sobre sistema de proteção integral à criança e do entendimento da fase infantil.

O direito de brincar, especificamente, está previsto em algumas legislações, assim como apontado pelo Ministério Público do Paraná (MPPR)

Declaração Universal dos Direitos Humanos: Artigo 24º - Toda pessoa tem direito ao repouso e aos lazeres, especialmente a uma limitação razoável da duração do trabalho e as férias periódicas. **Declaração dos Direitos da Criança:** 7º Princípio - A criança tem direito à educação, para desenvolver as suas aptidões, sua capacidade para emitir juízo, seus sentimentos e seu senso de responsabilidade moral e social. Os melhores interesses da criança serão a diretriz a nortear os responsáveis pela sua educação e orientação; esta responsabilidade cabe, em primeiro lugar, aos

pais. A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando aos propósitos mesmo da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo destes direitos. **Convenção sobre os Direitos das Crianças:** Artigo 31 - 1. Os Estados Partes reconhecem o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística. 2. Os Estados Partes respeitarão e promoverão o direito da criança de participar plenamente da vida cultural e artística e encorajam a criação de oportunidades adequadas, em condições de igualdade, para que participem da vida cultural, artística, recreativa e de lazer. **Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990):** Art. 16 - O direito à liberdade (previsto no artigo 15) compreende os seguintes aspectos: [...] IV - brincar, praticar esportes e divertir-se. **Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016):** Art. 5º - Constituem áreas prioritárias para as políticas públicas para a primeira infância a saúde, a alimentação e a nutrição, a educação infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o brincar e o lazer, o espaço e o meio ambiente, bem como a proteção contra toda forma de violência e de pressão consumista, a prevenção de acidentes e a adoção de medidas que evitem a exposição precoce à comunicação mercadológica. [...] Art. 17 - A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão organizar e estimular a criação de espaços lúdicos que propiciem o bem-estar, o brincar e o exercício da criatividade em locais públicos e privados onde haja circulação de crianças, bem como a fruição de ambientes livres e seguros em suas comunidades (PARANÁ, 2017, p. 2).

Portanto, vemos que o brincar não é algo “opcional”, mas sim “essencial” sobretudo à fase infantil, pois estimula o desenvolvimento proporcionado nos aspectos sociais, emocionais, físicos e psíquicos das crianças que brincam, logo garantir esse direito é também garantir o desenvolvimento integral do ser humano que virá a ser no mundo.

Alguns órgãos governamentais e da sociedade civil lutam pela garantia e efetivação dos direitos das crianças e dos adolescentes, trazendo a importância de vivenciar essa fase longe de qualquer discriminação e/ou violência, além de atuarem na construção e execução de políticas públicas para essa faixa etária, como é a atuação do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), órgão criado pela ONU, na defesa dos direitos de crianças e adolescentes de todo o mundo. A UNICEF é guiada pela Convenção sobre os Direitos da Criança, atuando também no acesso de meninas e meninos em situações de extrema vulnerabilidade nas políticas da área infantil, além da promoção da cidadania desses jovens.

Muitos documentos publicados pela ONU são guias para o entendimento sobre a infância, além da efetivação dos direitos, como o Comentário Geral publicado em 01 de fevereiro de 2013, que segundo Marilena

a) definir as consequentes obrigações dos Estados na elaboração de todas as medidas de implementação, estratégias e programas, focados no

entendimento e na completa efetivação dos direitos da criança, nele definidos; b) destacar o papel e as responsabilidades do setor privado, incluindo as empresas que atuam nas áreas de recreação, atividades culturais e artísticas, bem como as organizações da sociedade civil, que oferecem esses serviços para as crianças; c) elaborar guias para todos que trabalhem com crianças, em todas as ações que desenvolvem, incluindo guias para pais (MARTINS, 2013, p. 7).

Esses três objetivos principais apontam que a tríade de responsabilidade: Estado, sociedade e família, devem atuar em conjunto para a efetivação dos direitos de meninas e meninos de todo o mundo. O mundo adultocêntrico em que vivemos, vê a criança ainda como um ser humano frágil, que não tem autonomia e nem poder de escolha, limitando e privando ainda mais as crianças, Ordália diz que:

[...] para se garantir às crianças condições de vida plena, nós adultos devemos ter o entendimento de como as crianças desenvolvem-se e adquirem conhecimentos no contexto em que vivem. Seus modos próprios e peculiares de ser e estar no mundo induzem-nos a reconhecê-las como pessoas portadoras e produtoras de cultura, e que são plenas de potencial imaginativo, criativo e inventivo (ALMEIDA, 2016, p. 136).

Diante disso, entende-se que o adulto deve mudar sua ótica, passar a enxergar as crianças como sujeitos de direitos, sobretudo que o adulto deve dar à criança o espaço e as condições necessárias para o desenvolvimento da infância plena, com o potencial de afirmação de uma cultura e do seu corpo no mundo. Entender a criança enquanto sujeitos de direitos e garantir os direitos básicos de saúde, educação, lazer, alimentação entre outros é também garantir que a criança possa brincar de forma mais espontânea, porque não se brinca com fome.

2.2 Brincar e o trabalho infantil

Quando você perde a capacidade de brincar, perde a conexão com sua essência. (TARJA, 2014)

Essa seção refletiu o brincar na fase infantil, todas as esferas que se interligam quando a criança brinca, o desenvolvimento cognitivo, social, físico e emocional além de identificar que a exploração do trabalho infantil é uma das causas da atualidade que ceifa a infância de crianças pobres.

Antes de adentrarmos mais tecnicamente sobre a importância desse direito para a fase infantil, levantaremos a bandeira de que o brincar é importante para

todas as fases da vida, não se para de brincar assim que se entra na fase adulta, isso também explicaria logo a frente do porquê o brincar é tão negligenciado, tendo em vista que o adulto deve ser a pessoa que promove e garante esse direito à criança, sendo que ele negligência por não entender sua real ação na vida do ser humano.

Segundo Kishimoto, a brincadeira é a atividade principal da criança, assim como afirmou a autora:

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. 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. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. (KISHIMOTO, 2010, p. 1)

A brincadeira é a principal linguagem da criança, independente de sua faixa-etária, é a partir do brincar que a criança cria as possibilidades e entende o mundo a sua volta. Assim como evidencia Paulo Freire em seus escritos “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (1989, p. 9), isto significa que ao brincar a criança lê o mundo à sua volta e o transcreve com a ação do ser criança brincante. A exemplo, quando trabalhamos ou nos envolvemos em atividades com crianças de todas as faixas etárias, percebemos o agir de cada uma delas, suas vivências transpassadas no ato de brincar, tal como as violências vivenciadas, seja negligência estatal, violências físicas, psíquicas ou até mesmo sexuais. Assim como menciona Fernanda (COSTA, 2019) em sua pesquisa “ [...] o brincar possui uma dimensão social: a criança que brinca carrega consigo, em seu corpo e em sua imaginação, todas as marcas do grupo ou classe social a que pertence. ”, logo quando se trata de adentrarmos sobre o espaço físico e cultural onde a criança se encontra, nos deparamos com as mazelas e desigualdades presentes neste meio social.

Além da brincadeira proporcionar a leitura do mundo da criança, é com ela que a mesma se encontra como ser social e com ela que se aprende a entender quem se é, entender os sentimentos, a se relacionar com o outro, a entender onde o

corpo começa e termina, além de ensinar sobre diversão e a viver livremente, encontrando a essência mais espontânea do ser humano.

Tudo que se é vivenciado durante a infância, será levado para o resto da experiência humana. A fase infantil vivenciada em sua forma mais plena, sem interferências da sociabilidade capitalista do trabalho, ajuda na construção e no desenvolvimento de um adulto mais sociável, criativo, que sabe lidar com problemas e a resolvê-los de forma mais leve, desenvolvendo assim suas habilidades socioemocionais.

O brincar não significa somente manipular brinquedos, a brincadeira perpassa todas as esferas da vida da criança, ao nascer o bebê brinca com o rosto da mãe, brinca com seu próprio corpo, ou seja, o brincar é expressado através do comportamento livre da criança, que é conduzido e controlado por ela. A IPA Brasil (Associação Brasileira pelo Direito de Brincar), trabalha na garantia e promoção desse direito, além de divulgar e ampliar o conhecimento sobre o tema, para todo território nacional. Uma das bandeiras que a associação defende é o “brincar livre”, ou seja, a brincadeira sendo manipulada, executada e organizada totalmente pela criança. A brincadeira deve atender as necessidades das crianças e não a expectativa do adulto, nesse sentido, quando se defende o brincar livre, também é defendido o processo de autonomia da criança e seu desenvolvimento. Como define Kishimoto:

Ao brincar, a criança não está preocupada com os resultados. É o prazer e a motivação que impulsionam a ação para explorações livres. [...] Qualquer ser que brinca atreve-se a explorar, a ir além da situação dada na busca de soluções 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 (KISHIMOTO, 2008, p. 143 - 144).

O apoio do adulto, ao invés da direção ou interferência é fundamental, já que a imposição ou direcionamento fazem parte de outro momento, este que é mais limitado à fluidez da imaginação e protagonismo da criança. O adulto mediador deve proporcionar o tempo de qualidade e o ambiente adequado à exploração da criança, atentando-se a supervisioná-las, não apenas mantendo-a fora de riscos, mas trabalhando para estimulá-la a aprender a solucionar os problemas encontrados, trabalhar coletivamente e enfrentar novos desafios que a brincadeira proporcionar.

Além de entendermos o papel do adulto sobre o brincar, devemos olhar para o brincar em cada faixa etária, que se faz essencial no processo de deixar a criança exercitar sua autonomia, além do protagonismo e liberdade. Cada fase humana é regada por diversas vivências e experiências, com isso cada etapa deve ser vivida e aproveitada da sua maneira. Quando estudamos sobre o brincar infantil, observamos que cada fase contém um modelo próprio e singular da idade, como por exemplo, nos primeiros anos de vida - dentre 0 à 2 anos - a criança aprende desenvolvendo seus sentidos e sua coordenação motora, o tato ao pegar um objeto, o paladar, ao levar o objeto para boca, a criança percebe que ao esticar o braço ela consegue alcançar um objeto e toda a sua dimensão corporal, portanto brinquedos leves e macios são essenciais nessa fase.

Já a partir dos 3 anos, a criança aprende imitando os adultos à sua volta ou expressando através do seu entendimento os movimentos e brincadeiras criadas pela mesma, logo brincadeiras de correr, escalar, ou objetos domésticos como colheres e panelas estarão presentes nessa fase, além dela representar os primeiros momentos de expressão do que a criança está sentindo, ela também representa o entendimento da criança com o seu corpo, onde começa e termina.

A partir dos 6-7 anos a criança já está em processo de alfabetização, logo a leitura da palavra e os porquês aparecerão, como as expressões “por que isso é assim?” ou “qual a cor do céu?”. É nesse momento que também devemos estar atentos ao que a criança fala ou expressa através da brincadeira, porque aqui conseguimos identificar violências ou negligências que meninas e meninos sofreram/sofrem da família, parentes, vizinhos ou colegas. Aqui encontramos também as expressões do mundo à sua volta, então brincadeiras de casinha, escolinha e médico é presente. Cabe ressaltar que o espaço adequado para o desenvolvimento dessas brincadeiras é fundamental.

Já a partir dos 10 anos, a criança que já brincava de esconde-esconde, amarelinha, pular corda, entre outras, começa a aguçar os sentidos em coisas que os atrai como a escolha para algum esporte, ou lado artístico como tocar instrumento, dançar, fazer teatro dentre outros. Neste momento farei um paralelo ao que já foi apresentado ao decorrer deste trabalho que é a exploração do trabalho infantil. A privação da criança com seu lado artístico e social, é esmagada por esse monstro que tanto assola as crianças de todo o país. O cuidado e a presença de movimentos populares nas periferias e comunidades, ajudam no incentivo à cultura e

desenvolvimento das potencialidades que nossas meninas e meninos tem, mas que são ceifadas em algum momento, ou pela falta de renda e vulnerabilidade extrema da família, ou por tentar adquirir o sapato, a roupa ou o acessório/equipamento que a sociedade do consumo impõe para nós.

O trabalho infantil é um dos grandes problemas que impede a criança de se desenvolver na fase infantil e na adolescência, e sobretudo de brincar. Compreende-se também, que a maioria, senão todas as crianças que estão nessa condição, têm cor e classe já pré-determinadas devido a estrutura racista institucionalizada de nosso país. Assim como observado na letra “Sementes” de Emicida com parceria de Drik Barbosa:

[...] Com oito ela limpa casa de família
 Em troca de comida
 Mas só queria brincar de adoleta
 Sua vontade esconde-esconde
 Já que a sociedade pega-pega
 Sua liberdade e transforma em tristeza
 Repetiu na escola por falta
 Ele quer ir mas não pode
 Desigualdade é presente
 E tira seus direitos sem escolha
 Trabalha ou rouba pra viver
 Sistema algoz, que o arrancou da escola
 E colocou pra vender bala nos faróis
 Em maioria, jovens pretos de periferia
 Que tem direito a vida plena
 Mas só conhece o que vivencia
 Insegurança, violência e medo
 Trabalho infantil é um crime
 E tem cor e endereço
 Prioridade nossa
 É assegurar que cresçam e floresçam
 Alimentar a potência delas
 A liberdade delas não tem preço
 Merecem o mundo como um jardim
 E não como uma cela [...]. (BARBOSA, 2020)

A arte e a cultura, nesse processo de estudo e entendimento da realidade, faz-se necessária, pois essa evidencia e denuncia de maneira crítica e sensível às mazelas e desigualdades de nosso país, sobretudo a arte periférica por meio do Hip Hop, Rap e Slam, que sempre foi marginalizada pela sociedade. Por meio desse trecho de música de Emicida, pode-se observar como a estrutura racista de nosso país estrutura a condição de crianças pretas em uma condição de servis, pois como já foi construído um pensamento de que “o trabalho dignifica o homem”, como sair

dessa lógica, que na verdade “dignifica” apenas um certo homem, o que está no topo da posição de privilégios de nossa sociedade.

Dados de 2019 da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua), mostram que cerca de 1,768 milhão de crianças entre 5 a 17 anos estão em trabalho infantil no Brasil, cerca de 66,1% delas são pretas ou pardas e 21,3% tem entre 5 a 13 anos. No início de 2020 foram contabilizados mais de 160 milhões de crianças e adolescentes nessa condição no mundo todo (BRASIL, 2021), ou seja, um aumento gigantesco que será ainda mais evidenciado com a divulgação dos próximos dados sobre o assunto depois do início da pandemia da Covid-19 no Brasil.

Depois de toda a explanação acerca do brincar em cada faixa etária, nos ateremos a garantia desse direito na vida das crianças. Uma das percepções apontadas é “como promover e efetivar esse direito?”, sobretudo quando estudamos sobre as diferentes realidades encontradas em nosso país e também sobre as barreiras que enfrentamos devido a imensa desigualdade social brasileira.

Diante disso, a Associação Brasileira Pelo Direito de Brincar (IPA Brasil), entende que existem 4 elementos essenciais para assegurar o direito de brincar, são eles: a) espaços acessíveis, qualificados e seguros; b) tempo suficiente e permissão; c) gestores públicos e o sistema de garantia de direitos sensibilizados e comprometidos; d) pais, cuidadores e profissionais sensibilizados, capacitados e mobilizados (PMSP, 2021).

No que tange os “espaços acessíveis, qualificados e seguros”, pode-se entender que, a criança precisa de ambientes que assegurem seu bem-estar, deste modo, áreas de lazer, parques, praças ou até mesmo as ruas podem proporcionar esse momento, mas cabe lembrar que não podemos desassociar a execução das políticas públicas na garantia desse elemento, como a de saneamento básico por exemplo.

A respeito do “tempo suficiente e permissão”, cabe voltar aos adultos e responsáveis, pois é nesse momento que o entendimento do brincar entra em cheque, assim como afirmam as autoras:

No Brasil, por várias razões, desde os tempos mais remotos o trabalho foi valorizado em detrimento do ócio e do ato de brincar foi, e ainda é considerado por alguns grupos como pura “perda de tempo”. Essa postura vem causando inúmeros prejuízos ao desenvolvimento de crianças e jovens, sendo inclusive um dos motivos que tornam difícil a erradicação do

trabalho infantil, pois ainda existem pessoas que compartilham do paradigma de que é melhor trabalhar do que ficar “sem fazer nada” (THORNTON, *et al*, 2013, p. 18).

Logo, o 4º elemento - “pais, cuidadores e profissionais sensibilizados, capacitados e mobilizados” - é ponto de partida para dissipar o conhecimento de que a criança é sujeito de direitos assim como o adulto, e que a fase infantil, sobretudo o brincar devem ser estimulados pelas (os) mães, pais e responsáveis.

Por último, no que tange o elemento de “gestores públicos e o sistema de garantia de direitos sensibilizados e comprometidos”, assim como mencionado, a elaboração, projeção e execução de políticas públicas voltadas a área infantil é fundamental para garantia desse direito, como a realização de espaços públicos, ações dos gestores e de profissionais que atuem com a área infantil e adolescência, na promoção desse direito, a exemplo, a construção de um dia do brincar nas cidades e municípios.

Contudo, quando não se há um desses elementos, o direito de brincar não consegue ser garantido. Uma das maiores barreiras enxergada é a capacitação e o entendimento do adulto sobre a importância desse direito no desenvolvimento saudável de uma criança, pois é o próprio que vê brincadeira como perda de tempo. Mas direciono isso também a toda a construção de nosso país pela normalização da exploração do trabalho infantil e a falta de ação governamental para a mudança de vida de famílias que dependem do trabalho para sobrevivência.

O debate é mais profundo do que imaginamos, visto toda a construção social e econômica de nosso país. Mas para além disso, algumas ações estão sendo tomadas para minimizar esse problema, como o trabalho da IPA Brasil, que se dedica arduamente para atingir crianças e seus familiares de todo o Brasil com a promoção e efetivação do direito de brincar. Assim como publicado, pela página do *instagram* da IPA Brasil, em 2021 eles conseguiram atingir diretamente 8.396 pessoas e indiretamente mais de 42 mil pessoas. Além dos cursos ofertados no decorrer do ano que formou mais de 1600 pessoas, sendo eles: Um novo olhar sobre o brincar; Qualificação Profissional em Agentes do Brincar; Jovens Mediadores do Brincar; Mediadores do Brincar Inclusivo e Práticas docentes lúdicas e criativas e horizontalidade nas relações de ensino. Pode-se observar que há atores em ação por todo o país e a propagação do direito de brincar está sendo executada.

Cabe aqui pontuar que assim como já mencionado pelo ECA e aqui já colocado, a tríade de responsabilidade, devem caminhar em conjunto para a efetivação dos direitos de crianças e adolescentes de nosso país, além de entendermos que não há uma exclusividade de direitos, que tanto o direito a uma alimentação saudável, uma moradia digna, o acesso a uma educação pública e de qualidade, além do direito de brincar são essenciais no desenvolvimento saudável de um ser humano e cidadão.

A Universidade Pública, sendo uma instituição social, traz em sua estrutura a tríade de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, com o intuito de promover e disseminar o conhecimento construído na mesma para a comunidade e sociedade. Diante disso, a atuação dos três pilares é imprescindível para tal objetivo, ademais a atuação dos grupos extensionistas deve ser voltada para a responsabilidade e a disseminação desse conhecimento. A partir do que foi apresentado sobre a importância do direito de brincar, é relevante reafirmar o papel da tríade de responsabilidade sobre a criança e o adolescente de nosso país, na promoção dos direitos da infância pelos órgãos governamentais, sociedade e família. Diante disso, o próximo capítulo traz, a partir de um relato de experiência o trabalho realizado pelo grupo de extensão universitária Ginga, na promoção e efetivação do direito de brincar, lembrando que as mobilizações populares são essenciais para a efetivação política do cidadão, não somente para o entendimento do mesmo na esfera de quem está no mundo, mas pela sua concretização enquanto ser político.

3. A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA GINGA NA GARANTIA DO DIREITO DE BRINCAR

Este capítulo discutiu sobre a história da Extensão Universitária Comunicativa e Popular Ginga, por meio do relato de experiência da discente durante o período de 2017 até o momento, traz também o conceito de extensão universitária, enquanto um dos pilares da universidade pública, além de refletir sobre o conceito de extensão comunicativa e popular, trazendo os preceitos de Paulo Freire, ademais elucida a atuação do grupo Ginga na promoção do direito de brincar e os desafios encontrados durante o período de pandemia da Covid-19.

Segundo o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX), e a partir de debates nos dois encontros nacionais, XXVII e XXVIII, realizados em 2009 e 2010, respectivamente, apresenta o conceito de Extensão Universitária, sendo ele

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade (FORPROEX, 2012, p. 15).

Assim, a definição de Extensão Universitária ganha uma dimensão política na sociedade, ou seja, a Universidade desenvolve sua missão social através das ações extensionistas. Além da Extensão ser orientada por cinco diretrizes, sendo elas: Interação Dialógica; Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade; Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão; Impacto na Formação do Estudante e Impacto e Transformação Social (FORPROEX, 2012, p. 16). A Extensão Universitária é parte do tripé universitário de Ensino, Pesquisa e Extensão, que atua na transformação social e na troca de saberes com a comunidade.

Deste modo é importante destacar a relevância da integração entre ensino, pesquisa e extensão, que segundo Gramsci, nas palavras de Fernandes

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, incluída na Constituição de 1988, permanece como o grande desafio na universidade, principalmente na prática do ensino de graduação. Há a necessidade de reforçar a compreensão de que esse princípio - indissociabilidade - não se faz espontaneamente pela natureza de ações intrínsecas nos seus processos históricos e epistemológicos, mas, sim, pela intencionalidade de compreender o conhecimento, a ciência e o mundo numa relação dialética de sujeitos históricos - professor e alunos -, que interagem construindo o

“novo de novo”, muitas vezes, também o “inédito” (FERNANDES, 1998, p. 98, apud STORI, 2003, p. 34).

A extensão busca atender os princípios já mencionados, conseqüentemente a universidade deve rediscutir suas ações, visto que a mesma não é detentora de um saber pronto e acabado, mas que o conhecimento é trocado e reconstruído através do movimento da realidade. A atuação da mesma com movimentos sociais e populares é imprescindível para a construção da cidadania.

Cabe aqui portanto entrar na discussão da nomenclatura “comunicativa e popular”, que apoiado numa concepção freireana, permite viabilizar um trabalho crítico voltado para os segmentos populares, trazendo a responsabilidade da universidade pública voltada para questões universais e uma formação integral de seus alunos. Além de possibilitar a troca de experiências entre as outras extensões e extensionistas que pertencem a universidade e que tenham o mesmo propósito de atuação, ou seja, que sejam extensões comunicativas e populares e que valorizem a educação popular.

A extensão “Comunicativa e Popular” assume o posicionamento político de defesa dos saberes populares, tendo como base a filosofia do educador Paulo Freire, onde a autonomia, horizontalidade e a troca de saberes são fundamentais para a democratização do conhecimento, além de uma nova visão de educação, aquela que é construída “pelo” povo e não “para” o povo. Sabendo disso, a atuação vai de encontro ao reconhecimento e valorização da realidade vivenciada pela comunidade, pois ao se defender o posicionamento enquanto disseminador da educação popular, entendemos que tomamos um lado político, aquele que é ligado às classes populares, indo contra o sistema neoliberal capitalista consolidado.

A concepção freiriana é norteadora para o trabalho realizado pela Extensão Ginga, então o entendimento que “nós educamos ao educar” é gás motor para uma atuação que respeita o educando com toda a sua completude do que já foi vivido e incompletude do que irá viver.

Nas palavras de Yanka Lima, no evento virtual em homenagem ao centenário de Paulo Freire, a extensão universitária “[...] atua em conjunto com a comunidade a partir da troca de conhecimentos e da construção de saberes, visando a transformação da realidade social” (HOMENAGEM, 2021), deste modo todo o processo de entendimento da realidade, do respeito com a cultura ali encontrada e

dos saberes populares, é solo fértil para atuação da extensão comunicativa e popular.

Em suma, a Extensão Universitária Comunicativa e Popular é pilar para encorajar a construção de uma nova sociabilidade e entendimento de educação que vá para além dos muros das universidades, e que o saber popular possa acessar todas as discussões encontradas dentro dos muros e salas das instituições de ensino público, além de lutar pela emancipação humana.

Na próxima seção discutiu-se por meio do relato de experiência, a história do Grupo de Extensão Comunicativa e Popular Ginga, além de mostrar sua atuação com a educação popular e como o mesmo consegue promover o direito de brincar.

3.1 História da extensão Ginga: uma extensão universitária comunicativa e popular da UNESP Franca

A presente seção, apresentou a atuação do grupo de Extensão Ginga durante esses 13 anos de atuação no Centro Comunitário da Vila São Sebastião, na cidade de Franca-SP, desenvolvendo oficinas lúdicas para crianças e adolescentes, como o mesmo foi se reconfigurando durante os anos, após a entrada e saída de membros universitários do grupo, e pela estruturação dos projetos aprovados pela Pró-Reitoria de Extensão Universitária e Cultura (PROEC). Foram utilizados documentos em meio digital, como e-mails, contas em redes sociais como Facebook e Instagram, Google Drive, além dos documentos físicos, como cadernos de atas e o relato de experiência da discente, que atua desde o período de 2017 até o momento atual.

Nesse primeiro momento, a organização dos dados durante o período de 2008 à 2010 foi o mais difícil de encontrar, devido aos primeiros anos de atuação do grupo, onde se tinha pouca documentação e se iniciava os primeiros passos da atuação do grupo na comunidade, além do caminhar até a aprovação do Projeto para se tornar extensão universitária da faculdade. No segundo momento, encontraremos mais a respeito da atuação do grupo na comunidade, suas metodologias e ações, finalizando assim, no reconhecimento da educação popular presente desde seu início, sendo essa a principal norteadora da extensão e seu papel enquanto grupo político dentro da sociedade.

O grupo Ginga foi criado em 2008, inicialmente como um trabalho voluntário com o intuito de oferecer aulas gratuitas de Capoeira no Centro Comunitário da Vila São Sebastião no município de Franca/SP, ministrado pelo mestre de capoeira Prof. Renato. A entrada e participação no grupo era mediante ao bom desempenho escolar, contudo foi observado pelo professor Renato a grande defasagem existente em seus alunos. Portanto, em conjunto de seu aluno Caio Ferraro⁴, é solicitado que o mesmo o auxiliasse nessa questão encontrada. Partindo desse pedido, Caio reúne um grupo de amigos, que também eram estudantes na época, para iniciar o processo de reforço escolar para essas crianças. Assim como podemos observar no relato de Alexandre:

Inicialmente um professor de capoeira ministrava aulas para as crianças no Centro Comunitário da Vila São Sebastião sendo ajudado por um aluno da Unesp. Para continuar participando das aulas de capoeira, os alunos precisavam ter boas notas na escola. Com o intuito de ajudar as crianças, o aluno que auxiliava o professor de capoeira formou um grupo com outros estudantes da Unesp para ajudar a melhorar o fraco desempenho que os educandos tinham na escola (MATOS, 2013, p.13).

No decorrer das aulas foi notado que o reforço não estava cumprindo com seu papel, devido a grande defasagem escolar e a condição que as crianças eram encontradas, podemos então abrir um paralelo a questão apresentada, a realidade brasileira, no que se refere à educação pública, é negligenciada e pauta constante dos discursos políticos, o momento apresentado foi 2010 que dentro do contexto nacional estava emergindo o debate da valorização da educação pública e a importância de seu financiamento. O que veremos mais a frente, será um forte estabelecimento do ideal neoliberal, sobretudo, sob a ótica da educação mercadológica e meritocrata que posteriormente será encontrado com o movimento “Escola sem partido”⁵ e o projeto “Future-se”⁶, indo contrário ao ideal de Paulo Freire de emancipação humana, mas sim da lógica de uma educação neutra de

⁴ Na época estudante do 3º ano de História na UNESP - Campus Franca.

⁵ O Movimento Escola sem Partido “é um movimento criado em 2004 pelo procurador do estado de São Paulo, Miguel Nagib, e que tomou força a partir de 2015. Formado sobretudo por pais e alunos preocupados com a doutrinação ideológica nas escolas, o movimento busca a criação de mecanismos que não permitam aos professores transferir aos alunos suas concepções morais e políticas.” (SOUZA, 2018, p. 2)

⁶ “Segundo o MEC, o objetivo com ele é dar mais autonomia financeira para as Universidades e Institutos Federais, fomentando o empreendedorismo e a inovação e captando recursos privados. Isso se daria através de contratos de gestão da União e dos IFES com Organizações Sociais (OS) que possuam atividades ‘ligadas ao ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à cultura e que estejam relacionadas às finalidades do Programa’”. (FIGUEIREDO, 2019, p. 2)

competitividade, empreendedorismo, corporativismo impregnada logo adiante na reforma do ensino médio, vale ressaltar que segundo Freire não existe neutralidade na educação, ela é criada para favorecer uma classe social, normalmente a que está no poder, por isso da luta pela emancipação humana.

Com o passar do tempo, através da introdução dos pensamentos de Paulo Freire e Rubem Alves em sua metodologia, o grupo é reconhecido como um Projeto de Extensão Universitária da UNESP campus de Franca, em 2010. Partindo da realidade encontrada e da troca de conhecimentos, que fazem parte da educação popular, o grupo se organiza para além de realizar o reforço escolar, a forma de educação transpassasse a pedagogia formal e bancária assim como Paulo Freire trás, mas sim que a mesma fosse realizada através e para a realidade dos educandos, portanto assuntos como cidadania, senso crítico, direitos de crianças e adolescentes entre outros eram apresentados e discutido nas aulas. Cabe lembrar que o grupo intitulado como GINGA: Grupo de incentivo à educação e ao esporte, não deixou de lado a utilização da capoeira em suas aulas nos primeiros anos, sendo essa ação lúdica para trabalhar as questões apresentadas. Assim como vemos as aulas eram realizadas de forma que a participação dos educandos fosse concreta, como cita Fonseca:

Para a elaboração das regras, geralmente é reservado pelo menos um dia de aula, pelo fato deste processo ser muito importante, dado o fato que os alunos como participantes são autores de suas próprias normas de conduta, uma vez que as regras surgem de suas próprias sugestões. Estas, por sua vez sofrem um “ajustamento” por parte dos professores, para que os postulados sejam mais bem adequados, e no fim são produzidos cartazes a serem fixados nas paredes, para que os tópicos fiquem sempre visíveis durante as aulas [...] (FONSECA, et al., 2011, p. 25-26).

Além das aulas de capoeira entre o período de 2008 à 2010, eram realizadas também aulas para trabalhar questões das defasagens que os alunos tinham na escola. Em alguns documentos encontrados no acervo do Ginga, observa-se como se dava a construção e realização das mesmas, como reforço de matemática, geografia e português, porém algo muito interessante de se observar era a metodologia utilizada, sempre ligada ao ser criança: a brincadeira. A brincadeira era peça chave para trazer a linguagem da criança com o que era trabalhado em aula, um exemplo foi a utilização do jogo de forca, em uma aula de geografia, para identificar nomes de países para posteriormente ser criado um mapa *mundi* com

recortes. Assim compreende-se que o trabalho com crianças requer um olhar muito sensível da realidade, pautadas na educação popular e no entendimento que se tinha da realidade apresentada, o grupo estruturava suas aulas no problema em questão: a defasagem escolar, portanto as aulas sempre focaram em matérias específicas, além de trazer as discussões presentes na realidade. A exemplo, o audiovisual também era utilizado nas aulas, como documentários sobre a infância e métodos de educação.

É com o passar dos anos, e com a saída do professor mestre Renato, que o Ginga reconfigura sua atuação, passando então pela utilização da brincadeira como principal forma lúdica de ensino. Podemos constatar em alguns documentos do grupo que o entendimento de educação trabalhado era voltado a valorização da realidade apresentada e o do ser em questão: a criança. A utilização de rodas de conversa, normas de convivência e o brincar era a base do grupo. Fugindo dos moldes de educação tradicional, a palavra expressada através da brincadeira pela criança era norteador para o trabalho que assim viria a ser construído.

Cabe ressaltar que a atuação do grupo acontecia em um espaço geográfico, onde existem costumes, cultura e uma realidade diferente da encontrada na universidade, a periferia urbana. As periferias vão se construindo por meio da expansão das cidades e uma população específica vai se estabelecendo nesse meio, a classe trabalhadora pobre e em sua maioria a população negra. Sabendo disso, voltemos ao que já foi estudado no capítulo anterior, para além disso, o espaço encontrado: um Centro Comunitário localizado em uma periferia, que constrói e traz uma visão muito mais ampla sobre a atuação que será desenvolvida no mesmo. Todo trabalho realizado nesse espaço foi pautado no estudo crítico do que é apresentado através do agir das crianças, sendo essa a maneira encontrada pelos educadores em sua atuação, além de entender que se trata de uma educação não escolar, onde não se há uma estrutura organizada e rígida como em uma escola, podendo assim trazer uma pluralidade e liberdade no que se refere a ação que será desenvolvida nele, você tem a liberdade de construir e reconstruir o espaço que se tem.

A educação não escolar nos espaços públicos conta como processo de desenvolvimento das atividades, a pauta em valores sociais que delineiam, sobretudo, a identidade das pessoas envolvidas e que busca a participação das mesmas, já que pretende "[...] produzir saberes que terão aplicabilidade nos espaços coletivos[...]" (SÃO PAULO, 2009, p.17). Considero, portanto, a

educação um processo contínuo que ocorre todo o tempo com as pessoas envolvidas em determinado contexto, no qual umas vão aprendendo com as outras (SILVA, 2012, p.26).

O período de 2011 a 2016, foi marcado no grupo pelas diversas publicações acadêmicas voltados à valorização do que era realizado pelo grupo, então publicações em congressos sobre educação, participação de seminários e fóruns de extensão universitária foram realizados pelos membros.

Deste modo, a atuação do grupo foi ganhando forma e sua metodologia com as filosofias de Paulo Freire e Rubem Alves foi se consolidando. Como podemos ver

Rubem Alves conseguiu transpor esse sentimento em uma história que cita em sua obra "Estórias De Quem Gosta De Ensinar", na qual conta a história do Pinóquio às avessas. Nessa história, uma criança é transformada em um boneco de pau, porque o menino ao encontrar dois homens que o apresentaram ao saber científico, fez com que ele aprendesse a ter concentração e disciplina. Uma dedicação intensa do trabalho que o fez abandonar as fantasias e os contos de fadas, e abraçar as fórmulas e os experimentos. No fim da história, o menino apresentou um trabalho revolucionário científico, mas havia virado um boneco de pau [...] É dessa forma que muitas crianças saem das escolas, como um Pinóquio às avessas. Por vezes, terminam o colégio sem a mínima noção do que escolher como profissão ou o que decidirão para a sua vida, pois elas não foram educadas de modo a aprender, a escolher ou ter uma maior liberdade em fazer o que gostam e sim, serem passivas de tudo, competitivas e cobradas para tirarem boas notas.[...] Deste modo, tanto os graduandos que atuam no GINGA como as crianças que são atendidas, sofrem as consequências desse modelo de educação. O jovem que ingressa no GINGA, passa por esse embate constante entre suas vivências escolares e as bases do grupo, como o ensino lúdico e a horizontalidade (FONSECA, 2013, p. 765-766).

Pautado nas filosofias de Paulo Freire e Rubem Alves que o grupo passa a adotar a nomenclatura de extensão "Comunicativa e Popular". Não se sabe ao certo em que momento a utilização do termo passou para os documentos formalizados, mas a mesma tomou essa posição política, junto a outras extensões populares do Campus, por trazer em sua base Paulo Freire como norteador da atuação. Como já explicado, a adoção dessa nomenclatura apresenta um posicionamento político de respeito às classes populares com as quais se atua e luta por uma nova forma de educação e transformação social, além de trazer a horizontalidade e as trocas de saberes entre educando/a e educador/a.

A atuação do grupo enfrentou um grande impasse quando em 2017, a extensão ficou sem o financiamento da universidade, devido à falta de orientação acadêmica, visto que toda Extensão precisa encaminhar um projeto anualmente

para a aprovação de bolsas no intuito de incentivar a área da pesquisa e financiamento para as atividades. Diante disso, os alunos da época se organizaram para arrecadação de dinheiro, através de festas universitárias, para o projeto não parar. No ano seguinte, surgiu a questão de se criar dois espaços, um para o trabalho com crianças e outro com os adolescentes, pois as demandas eram diferentes e as crianças que frequentavam o Ginga desde pequenas haviam crescido e não gostariam de abandonar o grupo. Contudo, o grupo estava passando também por saída de membros, logo ele se encontrava com um grupo pequeno de pessoas que não conseguiriam levar sozinhas os dois projetos, mesmo assim, tentava se trabalhar todas as questões levantadas pelos adolescentes como a sexualidade, sempre visando o trabalho lúdico, o grupo continuava a criar oficinas que traziam essas questões em debate.

Assim como já mencionado, as oficinas construídas pela/os educadora/res nem sempre eram aceitas pelos educandos por várias razões, tais como: não desejarem participar da brincadeira, pois tinham interesse em jogar bola ou brincar de outra coisa ou porque começava algum conflito entre as crianças, necessitando intervenção dos educadores, por meio de conversas para tentar entender o problema junto delas. É importante pontuar aqui, que a violência é muito presente na vida das crianças, logo era regular que as mesmas a expressassem durante as oficinas e em suas relações. Em muitos momentos, quando as oficinas planejadas não eram realizadas, o espaço era aberto para as crianças brincarem do que quisessem, incentivando assim o brincar livre.

Em 2019, o grupo começou a trabalhar com “Ciclos Temáticos”, ou seja, eram separados períodos de bimestres com um tema em questão para trabalhar nas oficinas, como por exemplo “questões raciais”, as oficinas então eram montadas através dessas temáticas. Um momento marcante neste mesmo ano foi a Festa Junina, realizada no Centro Comunitário, que contou com a presença das crianças, seus familiares e a comunidade do bairro. A organização ocorreu momentos antes do horário marcado para início e teve a presença árdua das crianças do Ginga, cada uma na posição que queria estar, ou seja, umas estourando pipoca, outras organizando as mesas, outras cortando pão, frases como: “tia, vamos organizar isso aqui, está uma bagunça, a gente fica aqui e vocês vão lá pra fora”, falas das crianças que se organizavam para tudo dar certo. Outro grande momento foi quando o grupo separou uma *playlist* de músicas de festa junina e uma das crianças

perguntou para uma membra do grupo se ela poderia colocar *funk*, a mesma apontou que sim e ao colocar, a pista de dança lotou. Cabe lembrar que a mesma continha apenas algumas crianças pulando e correndo.

Esse é um grande exemplo de que o estudo da realidade e a valorização da cultura ali encontrada é essencial quando se atua através de uma perspectiva popular, mesmo quando achamos que conseguimos encontrar a "fórmula" para atuação enquanto educador popular, batemos com a cara na parede e lembramos que não existe uma fórmula, mas sim que a atuação vai se construindo e reconstruindo por meio do movimento da realidade.

3.2 Desafios da extensão Ginga em tempos de pandemia Covid-19

Na periferia nunca existiu democracia. Nunca existiu um Estado Democrático de direito, sempre existiu um Estado de exceção permanente, aonde a única instituição do Estado que chega com força nas periferias é a Polícia (BRASIL, 2021).

A pandemia de Covid-19 veio para evidenciar a crise econômica, política, social, ambiental e sanitária ainda mais, além de revelar às desigualdades estruturantes desse sistema capitalista neoliberal já observado, que só sobrevive devido sua estrutura desigual e suas crises que são fruto dessa sociabilidade individual.

Com a chegada da pandemia de Covid-19, em 2020, e a paralisação das atividades da universidade, o grupo ficou sem atuar como antes, além dos encontros semanais realizados em momentos anteriores, as oficinas que eram feitas também deixaram de acontecer, devido à necessidade do distanciamento social e com isso o projeto ficou parado durante todo o período de 2020. As únicas ações que foram realizadas, foram reuniões entre os membros universitários do grupo para organização das próximas ações assim que tudo voltasse ao presencial.

Ao decorrer dos meses e sem uma data concreta advinda do governo federal para o fim da quarentena, o grupo se envolveu no desenvolvimento junto à outras extensões do Campus, no Projeto Cesta Verde, uma ação de segurança alimentar e nutricional direcionada à população em situação de extrema vulnerabilidade, assistidas pela política de Assistência Social do município de Franca/SP, com a distribuição de panfletos informativos, trazendo uma maior comunicação com a sociedade, além de possibilitar a reflexão de assuntos sobre a prevenção ao vírus

por meio de atividades educativas e lúdicas, possíveis de serem realizadas em casa. Os panfletos construídos pelo Ginga tinham como principal temática a importância do brincar e a conscientização sobre o bullying e o cyberbullying.

Diante de todo contexto exposto o grupo teve que se reconfigurar à fase remota e planejar, o que já vinha sendo discutido desde 2019, da construção do novo projeto intitulado “Livramentes: uma biblioteca comunitária na Vila São Sebastião”. O projeto foi fruto das angústias trazidas pelos educandos sobre a possibilidade de levar livros para casa, em algumas oficinas levávamos livros para as crianças que quisessem lê-los em um espaço especial para a leitura, próximo deles. Depois da escuta, entendemos que havia uma ausência de um espaço público de incentivo à leitura, portanto entende-se a necessidade e importância de se criar esse espaço.

Ao retomar as ideias de Paulo Freire quanto à educação popular, entendemos a importância da leitura para o processo de emancipação, além de ser perceptível que a leitura da palavra auxilia diretamente nos processos de identificação da realidade. Em seu livro “A importância do ato de Ler” (1989), Freire coloca a leitura como ato indissociável ao processo de aprendizagem e portanto, de educação

Se antes raramente os grupos populares eram estimulados a escrever seus textos, agora é fundamental fazê-lo, desde o começo mesmo da alfabetização para que, na pós-alfabetização, se vá tentando a formação do que poderá vir a ser uma pequena biblioteca popular, com inclusão de páginas escritas pelos próprios educandos (Freire, 1989, p. 17).

A concretização do espaço da biblioteca comunitária levaria então à formulação de um espaço onde essa pós-aprendizagem seja possível, a partir de uma nova leitura de mundo, visando auxiliar no desenvolvimento crítico e instigar a curiosidade dos participantes, “Livramentes” é um projeto que busca trazer um maior reconhecimento do mundo, além de um maior reconhecimento pessoal e individual.

Com a intenção da participação ativa da comunidade na construção da biblioteca, a proposição é a de integração dos três grupos principais: as crianças e adolescentes da comunidade, seus familiares e a universidade pública. Dessa maneira, as propostas não são impostas, mas sim colocadas em um debate horizontal do processo educativo e do desenvolvimento social.

O projeto foi se construindo no final de 2020, ao entendermos que a extensão não podia parar, mesmo sem nenhuma perspectiva de retorno próxima. Encaminhamos o projeto para ser desenvolvido no ano de 2021, porém, com o avanço da pandemia tivemos que adiá-lo para o ano de 2022, contudo, apesar de seu adiamento, no período de 2021 conseguimos fazer alguns eventos de promoção do debate sobre bibliotecas comunitárias, além do ato de contação de histórias e arrecadação e catalogação dos livros para a biblioteca.

A intenção é que, com a superação da pandemia num futuro próximo, o trabalho volte a ser presencial, com todos os materiais já obtidos e catalogados, faltando apenas montar e construir esse espaço em conjunto com as crianças, adolescentes e adultos da comunidade. Com a promoção de eventos culturais e artísticos, o ambiente da biblioteca não seria apenas de leitura, mas de atividades lúdicas que promoveriam brincadeiras e incentivariam ainda mais a emancipação e a construção de um espaço de educação popular, além de continuar promovendo e efetivando o direito de brincar em sua base, também por meio da proposição de realização de “dias do brincar”, trazendo a importância do mesmo para a comunidade. É importante frisar que a intenção é que a biblioteca continue funcionando mesmo sem a presença do grupo no espaço, sendo autogerida, contribuindo para incentivo da atuação popular naquele espaço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das análises e reflexões desenvolvidas em cada seção, através de uma ótica crítica sobre o que foi estudado, o presente Trabalho de Conclusão de Curso teve por objetivo investigar sobre o direito de brincar, as legislações que acompanham o mesmo e refletir sobre o que esse direito traz para a fase infantil. Evidenciando o processo sócio-histórico sobre a concepção de infância no Brasil durante o século XX, até a chegada das legislações que compreenderam a criança e o adolescente em sua integralidade como cidadãos sujeitos de direitos.

O método crítico dialético de Marx possibilitou compreender a totalidade da realidade estudada, como as construções históricas, econômicas, sociais e políticas estruturam modos de agir e concepções que visam a lucratividade em detrimento do valor da vida humana, sobretudo do ser criança, assim como a valorização do trabalho dentro do mundo capitalista e a exploração do trabalho infantil desde a colonização do Brasil.

Os resultados indicados por meio da análise bibliográfica trouxeram à conhecimento as mobilizações populares que surgiram durante o final da década de 1980, que foi essencial para a consolidação da Constituição Federal de 1988, além da aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, assim como o Movimento de Meninos e Meninas de Rua que teve atuação relevante na garantia dos direitos de crianças e adolescentes, no qual trouxe o olhar para criança enquanto ator social com suas potencialidades.

Todo o caminho metodológico da pesquisa buscou evidenciar que a fase infantil é uma das fases, se não, a mais importante da vida humana e que a mesma deve ser pensada e garantida no presente, para que então um futuro possa ser visualizado. O processo de defesa dessa fase pela tríade de responsabilidade do Estado, família e sociedade devem caminhar juntos para a construção contra qualquer tipo de opressão de classe, seja ela de gênero, raça ou faixa etária, que foi realizado em relação à sociedade patriarcal colonial e adultocêntrica estudada.

A importância do direito de brincar para a fase infantil foi demonstrada através da análise das bibliografias estudadas, além da compreensão e apontamentos que os direitos básicos de qualquer cidadão como saúde, alimentação saudável, educação, habitação, e outros, não podem ser “mais importantes” que o direito de

brincar, mas que todos devem caminhar juntos, pois não se brinca com fome muito menos se cresce sem brincar, uma vez que a brincadeira é a principal linguagem da criança, possibilitando à ela uma leitura do mundo, bem como a compreensão de tudo que a cerca. A linguagem da criança, por meio da brincadeira, demonstra a realidade vivida, que muitas vezes é negligenciada ou ceifada pelas expressões da questão social, especialmente a exploração do trabalho infantil.

Outro aspecto importante estudado foi o ato de brincar, que ajuda no desenvolvimento integral da criança, nas esferas cognitiva, emocional, física e social, trazendo consigo a formação de um adulto mais consciente, sociável e criativo. Ademais, a atuação de Instituições como a IPA Brasil, fez-se essencial pela demonstração dos quatro pilares que compõem a efetivação do direito de brincar e que a não execução de um, impossibilita a garantia do mesmo.

O estudo caminhou para o entendimento da função da universidade pública enquanto instituição social que deve atuar com a indissociabilidade da tríade de ensino, pesquisa e extensão e garantir a promoção da disseminação e construção do conhecimento para a comunidade ao seu redor, além de compreender a importância da extensão universitária que atua junto à comunidade, a partir da troca de saberes visando a transformação da realidade social

A utilização do relato de experiência contribuiu para o conhecimento do trabalho que o Grupo de Extensão Comunicativa e Popular Ginga realizada no Centro Comunitário da Vila São Sebastião, no município de Franca, por meio da utilização da brincadeira como ferramenta e do trabalho com crianças, além de demonstrar de forma crítica como o meio social, econômico e político, além das violências policiais interferem na socialização entre a comunidade e a realidade encontrada. Ademais, trouxe também a valorização da educação popular como forma de luta para garantia dos direitos sociais das classes populares, além de evidenciar a potência que é encontrada nas periferias através da cultura e arte ajudando no entendimento da realidade, na crítica pela ordem vigente, além do incentivo à organização e mobilização popular.

Por fim, é imprescindível que a luta social e emancipatória não cesse e que o reconhecimento da importância de viver a infância em sua forma mais plena, de maneira saudável e livre, possa ser disseminado a todos, compreendendo que o brincar e a brincadeira possibilitam um olhar para um mundo novo, sensível e ativo. Ressignificar e construir o futuro é papel de todos, assim como lutar contra a

hegemonia da atual sociedade e esperar um novo mundo como afirma Paulo Freire: “que a esperança é ação movedora e precisa estar viva, mas esperar não significa estar parado”!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, O. A.. O marco legal da primeira infância: quais infâncias, quais crianças?. *In: Primeira infância: avanços do marco legal da primeira infância* - Brasília 2016. p.133-141

AMADO, J.. **Capitães da areia**. 117 ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

ASSINADA a Lei Áurea. **Jornal do Senado**, Brasília, n. 2801/172, 12 mai. 2008. Edição Especial. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/190819>. Acesso em: 16 set. 2021.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BARBOSA, D.; EMICIDA. **Sementes**. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=C7I0AB--l3c>. Acesso em: 18 ago. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4 ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, 2019. *E-book*.

BRASIL. **Lei n. 13.257, de 8 de março de 2016**. Marco Legal da Primeira Infância. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em: 18 ago. 2021.

COSTA, M. F.. **A importância do brincar no desenvolvimento infantil como ferramenta do assistente social**. Orientador: Marcos Ferreira de Paula. 2019. 37 f. TCC (Graduação em Serviço Social) - Instituto Saúde e Sociedade, Universidade Federal de São Paulo, Santos, 2019. Disponível em : <https://core.ac.uk/download/pdf/294815225.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2021.

DIDONET, V. Trajetória dos direitos da Criança no Brasil: de menor e desvalido a criança cidadã de direitos. *In: Primeira infância: avanços do marco legal da primeira infância* - Brasília, 2016. p. 60-75.

FIGUEIREDO, D.. Future-se: entenda a proposta do MEC. **Politize**, 2019. Disponível em: <https://www.politize.com.br/future-se-entenda-a-nova-proposta-do-mec/>. Acesso em: 18 ago. 2021.

FONSECA, G. A.; DIAS, G. A.; MORAES, M.. A ponte da mudança entre professor e aluno. *In: OLIVEIRA, S. F. P. & SILVA, H. M. G.. (org.). Educação e políticas públicas: desafios, reflexões e possibilidades*. 1 ed. Franca: UNIFACEF, 2013, v. 1, p. 764-770.

FONSECA, G. A.; MATOS, A. O. N.; NAPOLITANO, A. C.; JACOVETTO, J. L. S. P.; CAVALCANTE, L. S. R.; XAVIER, L. S. ; SILVA, L. da ; CRISTMANN, L.; ALVES, M.

H. L.; HIRABAHASI, R. C.. GINGA: educação e capoeira, uma nova forma de ensino. *In*: Centro Universitário de Franca (UNIFACEF); Universidade Estadual Paulista - Campus de Franca. (org.). Simpósio de Educação: **Políticas Educacionais em Debates**: projetos, ações e avaliações. led. Franca/SP: Centro Universitário de Franca (UNIFACEF), 2011, v. 1, p. 23-31.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. Política Nacional de Extensão Universitária. Manaus: 2012. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2021.

FREIRE, P.. **A importância do ato de ler**: três artigos que se completam. 23 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREITAS, M.. **História social da infância no Brasil**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

HOMENAGEM à Paulo Freire: patrono da educação no Brasil. [S.l.: s.n.], 2021. 1 vídeo (140 min). Publicado pelo canal Unesp Franca - FCHS. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0uhhCxU6K6g>. Acesso em: 13 out. 2021.

KISHIMOTO, T. M.. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**: importância do brincar para criança de 0 a 5 anos e 11 meses. *In*: I Seminário Nacional Currículo em Movimento. Belo Horizonte, 2010.

KISHIMOTO, T. M.. Bruner e a brincadeira. *In*: **O brincar e suas teorias**, São Paulo: Cengage Learning, 2008. p. 139 - 153.

LINHARES, J. M.. **História social da infância**. Sobral: Inta, 2016.

MARCÍLIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil 1726-1950 *In*: FREITAS, M. C. (org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2016.

MARTINS, Marilena Flores. **Artigo 31 da Convenção dos Direitos da Criança**: o desenvolvimento infantil e o direito de brincar. São Paulo: 2013

MATOS, A. O. N.. **Grupo de Extensão Ginga**: Horizontalidade na educação. Orientador: Genaro Alvarenga Fonseca. 2013. 49 f. TCC (Graduação em História) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca, 2013.

OLIVEIRA, C.. 100 crianças baleadas em cinco anos de guerra contra a infância no Rio de Janeiro. **EL País**, 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-04-29/100-criancas-baleadas-em-cinco-anos-de-guerra-contra-a-infancia-no-rio-de-janeiro.html>. Acesso em: 18 ago. 2021.

PARANÁ. MINISTÉRIO PÚBLICO DO PARANÁ. **Previsto em leis, direito de brincar é fundamental para desenvolvimento integral da criança**. 2017. Disponível em:

<https://comunicacao.mppr.mp.br/modules/noticias/article.php?storyid=7915>. Acesso em: 26 nov. 2021.

POLICIAIS blogueiros, policiais eleitos. [S.l.: s.n.], 2021. 1 vídeo (32 min). Publicado pelo canal Chavoso da USP. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=PNTEc4BttSE>. Acesso em: 13 set. 2021

RAMOS, F. P.. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. *In*: PRIORE, Mary del (org.). **História das crianças no Brasil**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

RIZZINI, I.. A assistência à infância na passagem para o século XX: da repressão à reeducação. *In*: **Revista fórum educacional**. n. 2. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990, p. 77-94.

RODA de conversa: a importância do brincar no desenvolvimento integral das crianças. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (86 min). Publicado pelo canal Primeira Infância - PMSP. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=LBHIDTdAt6g&list=PLOcx8RhSg18pG9R9OhHw_lcwrEbZx9l3H&index=6. Acesso em: 22 out. 2021.

SÃO PAULO. Criança Livre de Trabalho Infantil. MPT e FNPETI (ed.). **Estatísticas**. Disponível em: <https://livredetrabalho infantil.org.br/trabalho-infantil/estatisticas/>. Acesso em: 18 ago. 2021.

SILVA, K. M. da. **Processos educativos na convivência e no brincar de crianças do Serviço Socioeducativo Girassol de Cristais Paulista-SP**. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

SOUZA, I.. Projeto Escola sem Partido: argumentos contra e a favor. **Politize**, 2018. Disponível em: <https://www.politize.com.br/projeto-escola-sem-partido/>. Acesso em: 18 ago. 2021.

SOUZA, I. F. . A exploração do trabalho de crianças na Revolução Industrial e no Brasil. **Boletim Jurídico**, Uberaba/MG, a. 3, nº 197. Disponível em <https://www.boletimjuridico.com.br/artigos/direito-da-infancia-e-juventude/1531/a-exploracao-trabalho-criancas-revolucao-industrial-brasil>. Acesso em: 16 set. 2021

STORI, N.. **O despertar da sensibilidade na educação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2003.

TARJA Branca. Direção: Cacau Rhoden. Produção: Cacau Rhoden, Estela Renner e Marcos Nisti. Brasil: Maria Farinha Filmes, 2014. PrimeVideo.

THORNTON, L.; TALBOT, J. P.; FLORES, M.. **O direito de brincar: guia prático para criar oportunidades lúdicas e efetivar o direito de brincar**. Diadema: Hannay Empreendimento Social, 2013.