

POR UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA: o brincar como direito humano

Cesar Augusto Rossatto¹
Ana Karyne L. G. W. Furley²
Hiran Pinel³

Resumo

A discussão sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais tem ganhado destaque no campo da Educação e dos direitos humanos nos últimos anos. Um dos grandes desafios dessa área diz respeito à garantia de direitos frente às políticas públicas já estabelecidas e, infelizmente, violadas. A temática “brincar como direito humano”, nesse tempo vivido, tem rompido o espaço da educação infantil, particularmente o espaço escolar, adentrado espaços não escolares, como os espaços hospitalares. A pensar, o que é e como é ser criança e o adolescente em situação de vulnerabilidade (doenças, guerras, situações de extrema pobreza) a partir da retificação da Declaração de Salamanca de 2005, é de certa forma, apresentar, em parte, o cenário mundial, visto que enquanto sociedade temos vivenciado cenários políticos devastadores, guerras civis, guerra do tráfico de drogas e que deixam para trás uma vida construída. Recomeçar a partir do que não se tem! Re-começar, nesse caso, do que é vedado como direito. Assumindo a perspectiva teórico-metodológica indicada por Merleau-Ponty (1999) e Freire (1983, 1992, 1996, 1997) investiremos numa perspectiva que toma como referência a compreensão e a elucidação dos fenômenos em suas várias manifestações numa visão existencialista de homem no mundo, contribuindo para a reflexão e o questionamento crítico acerca de uma educação libertadora a pensar o brincar como direito humano para quem? Nesse sentido, o direito ao brincar clama pela vida!

¹ Professor catedrático: The University of Texas at El Paso. Doutor: Sociologia da Educação, Multiculturalismo Crítico, Pedagogia Crítica - UCLA-University of California Los Angeles (1999). Mestrado em Educational em Administration - CSLA- California State University, Los Angeles (1993) Formado em Pedagogia Crítica, no Brasil: Faculdade de Moema, SP. Diplomado em Teologia da Libertação: Faculdade de Moema, SP. Certificado em Filosofia: Faculdade de Moema, SP. Lattes: Utep Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9063-1575> E-mail: cesar.rossatto@gmail.com

² Licenciada em Pedagogia, mestra em Educação e doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGE da Universidade Federal do Espírito Santo, UFES. Bolsista da CAPES. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6736589692524594> Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1124-4767> E-mail: anakaryneloureiro@gmail.com

³ Professor titular; professor permanente da UFES/ PPGE. Bacharel em Psicologia. Licenciado: Psicologia, Pedagogia, Filosofia, Biologia e Matemática. Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, PPGE - UFES; Doutor em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Pós-doutorados: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e pela UFES/CE/PPGMPE. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8940226139303378> Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4445-9107> E-mail: hiranpinel@gmail.com.br

Palavras-chave: Brincar; Direitos humanos; Fenomenologia; Necessidades Educativas Especiais; Educação.

FOR A LIBERATING EDUCATION: playing as a human right

Abstract

The discussion on Principles, Policies and Practices in the Area of Special Educational Needs has gained prominence in the field of Education and human rights in recent years. One of the great challenges in this area concerns the guarantee of rights in the face of public policies that have already been established and, unfortunately, have been violated. The theme “playing as a human right”, in this time lived, has disrupted the space of early childhood education, particularly the school space, penetrating non-school spaces, such as hospital spaces. Thinking about what it is and what it is like to be a child and adolescent in a situation of vulnerability (diseases, wars, situations of extreme poverty) from the rectification of the Salamanca Declaration of 2005, it is, in a way, to present, in part, the world scenario, since as a society we have been experiencing devastating political scenarios, civil wars, drug trafficking wars and leaving behind a constructed life. Start over from what you don't have! Starting over, in this case, from what is veiled as a right. Assuming the theoretical-methodological perspective indicated by Merleau-Ponty (1999) and Freire (1983, 1992, 1996, 1997) we will invest in a perspective that takes as reference the understanding and elucidation of phenomena in their various manifestations in an existentialist vision of man in the world, contributing to the reflection and critical questioning about a liberating education to think of playing as a human right for whom? In this sense, the right to play calls for life!

Keywords: To play; Human rights; Phenomenology; Special educational needs; Education.

POR UNA EDUCACIÓN LIBERADORA: el juego como derecho humano

Resumen

La discusión sobre Principios, Políticas y Prácticas en el Área de Necesidades Educativas Especiales ha ganado protagonismo en el ámbito de la Educación y los derechos humanos en los últimos años. Uno de los grandes desafíos en este ámbito tiene que ver con la garantía de derechos frente a políticas públicas que ya han sido establecidas y, lamentablemente, han sido vulneradas. El tema “el juego como derecho humano”, en este tiempo vivido, ha trastocado el espacio de la educación infantil, particularmente el espacio escolar, penetrando

espacios no escolares, como los espacios hospitalarios. Pensar qué es y cómo es ser un niño y adolescente en situación de vulnerabilidad (enfermedades, guerras, situaciones de extrema pobreza) a partir de la rectificación de la Declaración de Salamanca de 2005, es, en cierto modo, presentar , en parte, el escenario mundial, ya que como sociedad venimos viviendo escenarios políticos devastadores, guerras civiles, guerras del narcotráfico y dejar atrás una vida construida. ¡Empieza de nuevo con lo que no tienes! Empezar de nuevo, en este caso, desde lo que está ajustado como un derecho. Asumiendo la perspectiva teórico-metodológica señalada por Merleau-Ponty (1999) y Freire (1983, 1992, 1996, 1997) invertiremos en una perspectiva que tome como referencia la comprensión y elucidación de los fenómenos en sus diversas manifestaciones en una visión existencialista del hombre en el mundo. , contribuyendo a la reflexión y cuestionamiento crítico sobre una educación liberadora para pensar el juego como un derecho humano ¿para quién? En este sentido, ¡el derecho a jugar exige vida!

Palabras clave: Jugar; Derechos humanos; Fenomenología; Necesidades educativas especiales; Educación.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais tem ganhado destaque no campo da Educação e dos direitos humanos nos últimos anos. Um dos grandes desafios dessa área diz respeito à garantia de direitos frente aos territórios num tempo vivido no qual estamos imersos nessas relações de vivências sociais e direitos.

Toda criança tem direito a uma séria consideração e a uma maneira justa de lidar com suas queixas. No passado, tais coisas sempre dependeram da disposição e das boas graças do professor. A criança

não tinha direito de protestar. É hora de acabar com tal tirania (Korczak⁴; Arnon⁵; in Pinel, 2015, p. 32).

A temática “brincar como direito humano”, nesse tempo vivido, tem rompido o espaço da educação infantil, particularmente o espaço escolar, e adentrado a espaços não escolares. Assim, ganhando força sob o viés da humanização na área da saúde, nos hospitais, nos consultórios terapêuticos, na ludoterapia realizada pela equipe de enfermagem com a técnica do brinquedo terapêutico, e nas brinquedotecas hospitalares ao redor do mundo.

As ações políticas em prol do direito ao brincar foram fomentadas no séc. XX, que foi marcado por descobertas tecnológicas, científicas e por duas Grandes Guerras Mundiais que provocaram mudanças sociais e dentre essas mudanças, a defesa, a valorização e a proteção à infância.

A nível internacional, o ano de 1924 foi determinante em decorrência das "fatalidades", de fato, intencionais de um estado perverso, que a Primeira Guerra causou às crianças - muitos sofrimentos, onde o brincar pode ser um espaço-tempo catártico de crescimento e aprendizagem, quando o ensino reconhece essas diferenças, intervindo ali:

Ao tratar do problema do sofrimento, é importante lembrar-nos que a experiência do sofrimento é sempre corporal, existencial e social. Isto é, acontece em um determinado contexto social, ocorre no corpo de um (uns) indivíduo(s), e é interpretado existencialmente pela(s) pessoa(s) que está(ão) sofrendo diretamente e por outras pessoas que são impactadas nessa situação, seja pela emoção de compaixão ou indiferença (Sung, p. 17).

A Declaração sobre os Direitos da Criança de Genebra (Humanium, 1924) enuncia “todas as pessoas devem às crianças: meios para seu

⁴Korczak (1878-1942) escreveu "O Direito da Criança ao Respeito" (2022). Tal livro tornou-se a base para a Declaração Universal dos Direitos da Criança da ONU. Em Pinel (2015; p; 41) Korczak defendia a importância do adulto colocar-se no lugar da criança no momento do diálogo com ela, tanto em situações positivas quanto negativas, focando numa escuta empática. Este tipo de postura (e ou "atitude compreensiva"), quando direcionada por regras sociais, construídas por todos da escola e do orfanato, abarcando o escolar e o não escolar. Isso tudo, e muito mais, pode ser um instrumento qualitativo de uma efetiva prática educacional, objeto fenomenal da Pedagogia, que pode auxiliar ao professor na busca de soluções dos problemas no/do seu labor. Essa disposição postural, ao nosso sentir, se trata de uma didática fenomenológico-existencial aplicada as mais diversas situações pedagógicas, sendo um fundamento teórico para o ato sentido de brincar, por exemplo..

⁵No livro: "Quem foi Janusz Korczak?" - ver referências.

desenvolvimento; [...]”, no processo de prevenção e ou tratamento do sofrimento advinda de necropolíticas⁶. Esse movimento a favor dos pequenos despertou, a partir de uma demanda social, no ano de 1946, a criação do complexo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que tenta cumprir um importante papel de defesa dos direitos da criança, em um discurso realmente humanista.

No ano de 1959, a Assembleia Geral das Nações Unidas, aprovou a Declaração sobre os Direitos da Criança (DUDC, 1959), donde estabeleceram 10 princípios básicos em face de sua condição de pessoa em desenvolvimento, políticas públicas já estabelecidas e infelizmente, violadas. Nesse caminhar, enquanto, pesquisadores temos percebido que precisamos demarcar

Condensada em dez princípios cuidadosamente elaborados e redigidos, a Declaração afirma os direitos da criança a proteção especial e a que lhe sejam propiciadas oportunidades e facilidades capazes de permitir o seu desenvolvimento de modo sadio e normal e em condições de liberdade e dignidade; o seu direito a um nome e a uma nacionalidade, a partir do nascimento; a gozar os benefícios da previdência social, inclusive alimentação, habitação, recreação e assistência médica adequadas [...] (Unicef, s/d)⁷.

Esse novo olhar, que concebe a criança como pessoa humana e de direitos diante o mundo adulto, culmina, após 30 anos, com a Convenção Internacional dos Direitos da Criança (CDC, 1989) também conhecida como Declaração dos Direitos da Criança de 1924, ratificada pelo Brasil em 24/9/90, visando estabelecer obrigações aos Estados e reunir em um único documento instrumentos de diferentes países que pudessem garantir a proteção e liberdade à criança.

⁶O filósofo camaronês Mbembe (2018) criou em 2003 esse conceito revelador dos modos como o Estado, legitimador das sociedades capitalistas/ neoliberais, determina quem deve viver e quem deve morrer, pela via de produção de políticas que diminuam o direito de grupos humanos a ter e viver pelo menos as mínimas condições sobrevivência, nem mesmo elas conseguem viver sobre a vida, abafando a vida - nem isso. Há espaço e tempo determinados onde a vida se torna mais precarizada, cujo sentir a morte injusta do outro já não mais provoca estranheza - "morte autorizada", parece essa política interrogar: Quem deve viver e quem deve morrer? E como matá-los? Isso é a "política da morte".

⁷UNICEF. Declaração dos Direitos da Criança. (s/d). Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/historia-dos-direitos-da-crianca> Acesso em: 05 fev. 2023.

No Brasil, a infância é um direito consubstanciado na Carta Magna de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), Lei sobre o Sistema Único de Saúde (Lei 8080/90), Lei Orgânica da Assistência Social (Lei 8742/93) e os Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados (Resolução 41/95). Os direitos da criança, dentre eles o direito ao brincar, é parte integrante da concepção contemporânea de infância, de criança como ser ontológico e como cidadão de direito à proteção especial. Pontuamos, aqui, neste tempo presente, o relatório elaborado pela Unicef no ano de 2006,

Milhões de crianças caminham pela vida em situação de pobreza, abandono, sem acesso à educação, desnutridas, discriminadas, negligenciadas e vulneráveis. Para elas, a vida é uma luta diária pela sobrevivência. Vivendo em centros urbanos ou em povoados rurais remotos, correm o risco de perder sua infância - sem acesso a serviços essenciais, como hospitais e escolas, sem a proteção da família e da comunidade, frequentemente expostas à exploração e abusos. Para essas crianças, a infância como o tempo de crescer, aprender, brincar e sentir segurança não tem, na realidade, nenhum significado (Unicef, 2006, p.1, grifo nosso).

Considerando que, ao lermos esse relatório, após 07 anos de sua conclusão, podemos nos indagar: estamos a falar de garantia de direitos humanos ou apenas uma retórica, visto que essa citação pode ter acrescida a data atual? Estamos a falar de direito velado! Um direito encoberto, como em uma vigília onde se busca fervorosamente por algo como se fosse inacessível na condição de pessoa humana. Vedado pelo sentimento de não ser digno, em uma sociedade que tem pouca “consciência que são sujeitos de direito” e que esses direitos são “marcados por uma cultura clientelista e autoritária” e vistos como “dádivas” (Candau, 2003, p.10).

O DIREITO AO BRINCAR: OUTROS TEMPOS ESPAÇOS

Furley (2019) em sua pesquisa de mestrado buscou de certa forma, aprofundar as questões que garantem o “brincar” em espaços não escolares e que são atravessados pela aprendizagem, visto que, o ser humano como ser biopsicossocial, desenvolve-se no decorrer de sua existência.

Se uma criança se sente descontraída e feliz, sua permanência no hospital não será somente muito mais fácil, mas também seu desenvolvimento e cura serão favorecidos. [...] Considerar apenas o tratamento médico, deixando de lado o psiquismo, é retardar a cura (Lindquist, 1993, p. 24).

Vale destacar que, o espaço de brincar no hospital não é algo recente, estamos a falar de um movimento iniciado na Suécia, no ano de 1950, por Ivonny Lindquist, ludoterapeuta do Hospital Universitário de Umeo, no qual os educadores estavam muito envolvidos no debate sobre a reabilitação e reintegração das crianças com deficiências motoras, cujos estudos apontaram que o jogo era uma possibilidade de amenizar as sequelas de crianças vítimas de enfermidades motora cerebral. O jogo ultrapassava assim, a esfera da psicoterapia, e o Ministério Nacional de Saúde organizou uma formação junto a educadores de “crianças pequenas para conhecer suas necessidades de formação especializada em crianças hospitalizadas” (Lindquist, 1993, p. 130) para atender crianças hospitalizadas.

Em 1974, o Ministério Nacional da Saúde da Suécia, passou a inserir as crianças hospitalizadas em suas diretrizes e leis, propondo departamentos de ludoterapia e capacitação de equipe. Mais tarde, no ano de 1977, a partir da elaboração do relatório “A Pediatric Play Program⁸”, sancionou-se a lei “Sobre os cuidados com a criança”, culminado com o lançamento do Programa de Informação Sobre a Criança Hospitalizada e a Ludoterapia. No ano de 1982, essa lei foi acrescida, reforçada, garantindo ao paciente acesso a informações claras sobre sua condição de saúde.

No Brasil, a primeira sala de brinquedos em hospital, é datada do ano de 1956, na área de saúde pediátrica com bebês em situação de risco, através da Ludoterapia realizada pela psicóloga e pedagoga Dra. Aidyl Macedo de Queiroz Pérez-Ramos⁹. Os atendimentos davam ênfase à importância do brincar no espaço de internação hospitalar no departamento de psicologia

⁸ AZNAROFF, Flegal. A Pediatric Play Program. Thomas Publisher, Springfield, Illinois, 1975 .

⁹(*inmemorian*). A professora Aidyl foi uma das precursoras da ABBri, assim como Nylse Helena Cunha. Ela nos deixou, no dia 15 de setembro de 2023. Disponível em: <https://www.academiapaulistapsicologia.org.br/not%C3%ADcias/aidyl> Acesso em: 05 fev. 2023.

clínica na Seção de Higiene Mental (atual Instituto da Criança) da Clínica Pediátrica do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da USP (Gimenes, 2011).

No contexto do Espírito Santo, no desenvolvimento da pesquisa de mestrado, Furley e Pinel (2020) nos relatam a necessidade de aprofundamento na temática “Brinquedoteca hospitalar”, visto que na época, a única brinquedoteca hospitalar estava localizada fora de um ambiente hospitalar, em um Lar transitório, uma casa de apoio para crianças e adolescentes em tratamento onco-hematológico localizada na cidade de Vitória/ES, a Associação Capixaba Contra o Câncer Infantil (ACACCI) ¹⁰. Diante disso, buscou-se a Associação Brasileira de Brinquedotecas (ABBri) para capacitação, para vivências em ambiente hospitalar e assim concluiu sua formação no núcleo da ABBri no Hospital Universitário Pedro Ernesto, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Hupe/UERJ).

Com o movimento da pesquisa, neste tempo vivido por nós, num estudo aprofundado de teses, dissertações, participação em eventos científicos, acesso aos professores das classes hospitalares, fomos surpreendidos com o fato de poucas pesquisas terem sido produzidas tendo como lócus o espaço da brinquedoteca hospitalar e a importância da ludoterapia/ludoeducacional e educação-saúde interconectados. No mais, boa parte dos responsáveis deste espaço são profissionais da educação, com licenciatura em pedagogia. E mesmo com formação superior não conhecem a lei nº 11.104/05 que garante o funcionamento em hospitais públicos, estaduais, federais ou privados, donde:

Dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Os hospitais que ofereçam atendimento pediátrico contarão, obrigatoriamente, com brinquedotecas nas suas dependências.

¹⁰Projeto submetido na Plataforma Brasil, no Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (CEP), Aprovado-CAAE: 04351518.8.0000.5542.

Parágrafo único. O disposto no caput deste artigo aplica-se a qualquer unidade de saúde que ofereça atendimento pediátrico em regime de internação.

Art. 2º Considera-se brinquedoteca, para os efeitos desta Lei, o espaço provido de brinquedos e jogos educativos, destinado a estimular as crianças e seus acompanhantes a brincar.

Art. 3º A inobservância do disposto no art. 1º desta Lei configura infração à legislação sanitária federal e sujeita seus infratores às penalidades previstas no inciso II do art. 10 da Lei nº 6.437, de 20 de agosto de 1977.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor 180 (cento e oitenta) dias após a data de sua publicação (BRASIL, 2005).

Nesse caminhar, pontuamos aqui que no ano de 2018, foi organizando dentro do Projeto Educação Especial, Brinquedoteca e Classe Hospitalar: um enfoque fenomenológico existencial, o “Curso de extensão Universitário 180h - gratuito: Pedagogia, Brinquedoteca e Classe Hospitalar: um enfoque fenomenológico existencial”, em parceria com o PROEX, GRUFEI, PPG, ACACCI, registro SIEX: 100485 sendo ofertadas 80 vagas, das quais 30% foram preenchidas por profissionais que atuam nas classes hospitalares, contratados pela Secretaria de Educação do Espírito Santo (SEDU). O curso foi realizado na modalidade semipresencial, durante o período de 29 de Setembro a 15 de Dezembro de 2018, tendo como coordenador geral, o prof. titular doutor Hiran Pinel e coordenado pela mestranda (e doutoranda) Ana Karyne L. Furley.

Temos observado que formações como essa têm finalidade não apenas de capacitação profissional, mas de aquisição de conhecimento responsável, visando uma formação social a partir de saberes que podem ser agregados a sociedade, estamos a falar de garantias de direitos a crianças e adolescentes que estão em tratamento e/ou em regime de internação hospitalar por motivos de saúde, que podem ser sujeitos público alvo da educação especial¹¹ ou estudantes que estão, transitoriamente, precisando desse atendimento, visto que,

¹¹Terminologia utilizada para estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, no Documento “Política nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva”, do ano de 2008, publicado pela SEESP (Secretaria de educação especial do Ministério da educação).

Parte-se da premissa que o aluno/aluna, agora paciente hospitalizado e afastado da escola, necessita de acompanhamento especializado para exercer seu papel de cidadão em direitos e a pedagogia hospitalar e os conteúdos escolares, entre outros, possibilitará ao mesmo dar continuidade a seu desenvolvimento cognitivo através da brinquedoteca e de sua ludicidade (Furley, 2019, p. 25).

Ainda:

O sujeito da educação especial para nós, como pesquisadores, perpassa a categorização atribuída ao quadro de deficiência nos quais estão enquadrados devido a estarem acometidos patologicamente pela vulnerabilidade que a doença representa cognitivamente, socialmente e psicologicamente e, conseqüentemente, debilitados e com comprometimentos de capacidades cognitivas em um processo de adoecimento e tratamento no qual os usos de fármacos acarretam danos cognitivos temporários ou de longo prazo. Logo, são sujeitos da educação especial escolar ou não escolar (Furley, 2019, p. 26).

São muitos os dispositivos legais, nacionais e internacionais ratificados pelo Brasil, mas eles não estão presentes nas nossas pautas diárias. Assim como o brincar como direito, o brincar na saúde, em documentos que nos apresentam o direito à infância. Temática essa, do seminário realizado pelo Senado Federal, pela Comissão de Legislação Participativa da Câmara dos Deputados no dia 10 de Agosto de 2005, “Seminário Nacional da Brinquedoteca: a Importância do Brinquedo na Saúde e na Educação”.

Não obstante, a Portaria n ° 2261 de 23 de Novembro de 2005, que “aprovou o Regulamento que estabelece as diretrizes de instalação e funcionamento das brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação” (BRASIL, 2005b), donde estabelece no Art. 10.

Para os fins previstos neste Regulamento, o Ministério da Saúde poderá promover os meios necessários para que os estados, os municípios e as entidades governamentais e não-governamentais atuem em prol da eficácia das ações de saúde da criança, observadas as diretrizes estabelecidas no artigo 3º deste Regulamento (BRASIL, 2005b).

Nesse contexto, pesquisas têm apresentado a brinquedoteca hospitalar como espaço de aprendizagem por meio das práticas lúdico-pedagógicas desenvolvidas não apenas por brinquedistas (profissionais com capacitação

para atuarem nesse espaço), por professores de classes hospitalares, mas também por profissionais de equipe multidisciplinar que atuam e transitam pelo espaço da Brinquedoteca Hospitalar, seja ela em ambiente físico (sala de brinquedos/jogos) ou móvel /itinerante (uma simples caixa de brinquedos, um armário com rodinhas, dentre outros).

Nesse contexto, percebemos que a garantia do brincar vem sendo reconhecida como a garantia de acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento humano para crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais ou não, e aqui, pedimos licença para uma pequena alteração no Prócrito da obra *Por uma fenomenologia do brincar*,

A criança ou adolescente com necessidades especiais educacionais não deixa de ser criança ou adolescente por ter necessidades especiais educacionais. [...] A criança desvela-se quando brinca. Torna-se “herói” e mesmo que tenha como escudo e espada, apenas seu corpo e o brinquedo, segue a batalha encarando o percurso e a chegada mesmo que distante. Ser criança é ser criança e isso deve ser respeitado! (Furley; Pinel, 2020, 205-207, grifo nosso).

A pensar, o que é e como é ser criança e o adolescente em situação de vulnerabilidade (doenças, guerras, situações de extrema pobreza) a partir da ratificação da Declaração de Salamanca de 2005, é de certa forma, apresentar, em parte, o cenário mundial, visto que enquanto sociedade temos vivenciado cenários políticos devastadores, guerras civis, guerra do tráfico de drogas e que deixam para trás uma vida construída. Recomeçar a partir do que não se tem! Re-começar, nesse caso, do que é vedado como direito.

POR UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA DO CORPO

Assumindo a perspectiva teórico-metodológica indicada por Maurice Merleau-Ponty (1984, 1999, 2006) e Freire (2004, 2005) investiremos numa perspectiva que toma como referência a compreensão e a elucidação dos fenômenos em suas várias manifestações numa visão existencialista de homem no mundo, contribuindo para a reflexão e o questionamento crítico acerca de uma educação libertadora a pensar o brincar como direito humano para quem?

Assim, dando sequência às pesquisas já desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Fenomenologia, Educação e Inclusão (GRUFEI) e pelo Grupo F.R.E.I.R.E, buscamos em uma pesquisa qualitativa fenomenológica, “compreender o 'que é' e 'como é' ser uma criança com câncer, enquanto sujeito com necessidades educacionais especiais”, nessa situação de enfermidade transitória, “inseridas em uma brinquedoteca hospitalar, bem como de mostrar o como se revela a “corporeidade, a experiência e a percepção” desses sujeitos diante do brinquedo e do brincar” (Furley, 2019, p. 9).

E de qual método fenomenológico estamos defendendo? Ora, propomos nos inspirar no método de Merleau-Ponty, descrito e reinterpretado por Moreira (2002), que coloca uma perspectiva de investigação de múltiplos contornos, onde se foca a potência da experiência, valorizando as variáveis descritivas, por exemplo. Então, Moreira (2002) nos revela uma “análise fenomenológica mundana”, de base merleau-pontyana onde, “em vez de se buscar a essência, busca-se o significado da experiência vivida” (p. 1). Destaca ainda um cientista mundano, marcado por esse mesmo mundo, assumindo que nada é neutro, ainda mais a ciência e seu produtor, o cientista.

Essa visão de futuro tão presente no ato de brincar, garantido ou violado dia a dia como fio condutor para uma prática pedagógica que possibilite a autotranscendência e autodistanciamento da doença e/ou vulnerabilidade e da finitude que ela representa, para a possibilidade de futuro, para a busca da realização de sentido de vida.

O corpo é um veículo do ser no mundo, e ter um corpo é, para um ser vivo, juntar-se a um meio definido, confundir-se com certos projetos e empenharse continuamente neles. [...] Mas, no momento mesmo em que o mundo lhe mascara sua deficiência, ele não pode deixar de revelá-la: pois se é verdade que tenho consciência de meu corpo através do mundo, que ele é, no centro do mundo, o termo não-percebido para o qual todos os objetos voltam a sua face, é verdade pela mesma razão que meu corpo é pivô do mundo: sei que os objetos têm várias faces porque eu poderia fazer a volta em torno deles, e neste sentido tenho consciência do mundo por meio do meu corpo. [...] Portanto, o doente sabe de sua perda justamente enquanto a ignora, e ele a ignora justamente enquanto a conhece (id ibid, p. 122).

Tanto que isso é fato vivido, ou seja, que o "corpo é um veículo do ser no mundo", que Freire (1992) anuncia a humanização desse expressar-corpo, bem retratado por Bezerra (2021):

Para Paulo Freire (...) os corpos habitando o mundo jamais serão vazios ou secos, e, do mesmo modo, seus deslocamentos levarão sempre consigo os saberes e conhecimentos que possuem. Para ele, "carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura". Outra compreensão de corpo encontrada nas obras de Paulo Freire diz respeito ao seu olhar sobre o corpo consciente. Esse corpo deve ser buscado como forma de tomar consciência de si, dos outros e do mundo para que assim sejam desconstruídas as opressões que sempre se impõe aos oprimidos por meio dos detentores do poder. É preciso comunhão e solidariedade para que tenhamos corpos conscientes e libertos (p. 3).

E prossegue (Bezerra, 2021; p. 3-4) citando Freire (1983), descrevendo aqui - agora o corpo cindido e ou simbólica (ou concretamente) mutilado. Nesse sentido o corpo tem a necessidade de se libertar das algemas que o oprime, algo advindo dos grupos hegemônicos detentores do poder, o estado perverso e fascista da extrema direita no mundo:

(...) é preciso que esses corpos se libertem das amarras opressoras que historicamente são implantadas em nossa sociedade sobre diferentes corpos a partir de grupos hegemônicos detentores do poder. Conscientização e liberdade andarão de braços dados, a cada passo de uma se fortalecerá a outra, e estas estarão abraçadas ao coletivo de sujeitos que lutam para se libertar, para conseguir direitos e também exercer seus deveres, desde que, participem igualmente do ordenamento social. O processo de conscientização vivenciado pelos sujeitos amplia suas capacidades de expressão e comunicação. Para Freire (...) "corpo consciente (consciência intencionada ao mundo, à realidade), o homem atua, pensa e fala sobre esta realidade, que é a mediação entre ele e outros homens, que também atuam, pensam e falam". Desse modo estabelece diálogos coletivos. "Não há um 'penso', mas 'pensamos'. É o 'pensamos' que estabelece o 'penso' e não o contrário" (p. 4)

Paulo Freire, então, nos revela sua ligação com a fenomenologia husserliana marcante de Merleau-Ponty quando fala do corpo consciente, pois, afinal "toda consciência é sempre consciência de algo" (Freire, 1981, p. 117). O corpo consciente, aquele que enfrenta e luta contra as injustiças e desigualdades, e para isso, ele precisa desentranhar da opressão. O corpo envolvido existencialmente pela educação libertadora desvelará "ser

consciente corporal". Assim o corpo humano "é o corpo consciente, que olha as estrelas, é o corpo que escreve, é o corpo que fala, é o corpo que luta, é o corpo que ama, que odeia, é o corpo que sofre, é o corpo que morre, é o corpo que vive!" (Freire, 1985, p. 28).

Assumindo a perspectiva teórico-metodológica indicada por esses autores, o estudo toma como referência a compreensão e a elucidação dos fenômenos em suas várias manifestações numa visão existencialista de homem no mundo, contribuindo para a reflexão e o questionamento crítico acerca dos reducionismos metodológicos e técnicos dos "fenômenos educativos e os fundamentos epistemológicos da produção de conhecimentos sobre a educação" (Gamboa, 2008, p. 94).

O BRINCAR COMO DIREITO HUMANO

Queremos, como diz Freire (1996), "pronunciar" (p. 77-78) o mundo e os feitos que tem transformado os homens! A começar, a nos transformar! Neste tempo presente, em fase de doutoramento, após a aprovação do CEP¹², novamente adentramos¹³ na brinquedoteca hospitalar, agora em um hospital público, na Unidade de Tratamento de Alta Complexidade em Onco-Hematologia (Unacon) pediátrica do Hospital Estadual Infantil Nossa Senhora da Glória (HINSG), localizado no Pronto-Socorro Dra. Milena Gottardi, anexo ao Hospital da Polícia Militar (HPM), em Bento Ferreira, no Estado do Espírito Santo.

Estamos em fase de conclusão de produção de dados, e fomos surpreendidos e presenteados pela presença de *Nam On-Jo*¹⁴, uma garota de 12 anos, com diagnóstico de leucemia recente (final de Outubro de 2022), que recebeu a pesquisadora brinquedista em seu leito hospitalar. Brincando, desvelou-se e relatou que nasceu na Colômbia, e mora há 4 anos em município

¹²Projeto submetido na Plataforma Brasil, no Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (CEP), Aprovado -CAAE: 63413322.7.0000.5542

¹³Adentramos, orientanda, orientador, coorientador.

¹⁴*Nam On-Jo*, nome fictício escolhido pela colaboradora da pesquisa. Inspirou-se na Série para adolescentes, *All of Us Are Dead* da Netflix - acompanha um grupo de alunos do ensino médio sobrevivendo em uma epidemia de vírus zumbi. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/noticias/series/noticia-162258> acesso em: 05 fev. 2023.

da Grande Vitória¹⁵ e que tem tido dificuldades com a escola que está matriculada. Nos relatou que a escola não faz questão que ela faça as provas, tampouco as atividades avaliativas pois, segundo sua mãe “está de atestado e já tem notas suficientes para passar” e que graças aos professores da classe hospitalar do hospital ela está continuando a estudar.

Estamos a falar, de estudantes matriculados na educação básica que em decorrência de problemas de saúde, podem passar a frequentar um hospital e que têm direitos, não apenas enquanto estudante, mas enquanto pessoa. A história de *Nam On-Jo*, tem muito a nos ensinar, e a seu favor, nada mais, nada menos que a Declaração de Salamanca¹⁶,

A Declaração de Salamanca ampliou o conceito de necessidades educacionais especiais, incluindo todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola, seja por que motivo for. Assim, a idéia de “necessidades educacionais especiais” passou a incluir, além das crianças portadoras de deficiências, aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola, as que estejam repetindo continuamente os anos escolares, as que sejam forçadas a trabalhar, as que vivem nas ruas, as que moram distantes de quaisquer escolas, as que vivem em condições de extrema pobreza ou que sejam desnutridas, as que sejam vítimas de guerra ou conflitos armados, as que sofrem de abusos contínuos físicos, emocionais e sexuais, ou as que simplesmente estão fora da escola, por qualquer motivo que seja (Menezes, 2001, s/p).

Nesse sentido, o direito ao brincar clama pela vida! Clama pela existência finita e dura de crianças e adolescentes que vivenciam cenários políticos devastadores, guerras civis, guerra do tráfico de drogas e deixam para trás uma vida construída. Recomeçar a partir do que não se tem! Recomeçar, nesse caso, do que é vedado como direito. E brincando com a pesquisadora e sua brinquedoteca móvel, *Nam On-Jo*, nos mostrou que em meio a finitude da vida tão presente naquele momento, ela ainda está ali e estando, sabe que tem direitos.

O brincar significa o significado que cada um dos brincantes dá a ele!
É libertador!

¹⁵A Região Metropolitana da Grande Vitória engloba sete municípios: Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Viana, Vila Velha e Vitória.

¹⁶Disponível em: <http://www.nepp-dh.ufri.br/oei7.html> Acesso em: 05 fev. 2023.

Distanciando-se de seu mundo vivido, problematizando-o, “descodificando-o” criticamente, no mesmo movimento da consciência o homem se redescobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência. Testemunhando objetivamente sua história, mesmo a consciência ingênua acaba por despertar criticamente, para identificar-se como personagem que se ignorava e é chamada a assumir seu papel. [...] Evidencia-se a intrínseca correlação entre conquistar-se, fazer-se mais si mesmo, e conquistar o mundo, fazê-lo mais humano (Freire, 1996, p. 20).

Nesse caso, brincando, libertou-se das amarras que a prendia em meio ao medo e brincando, desabafou e de certo modo, pediu socorro! Clamou por direitos! Direitos em relação à escola e a escolher de que brincar! Sim, ela escolheu, ela sugeriu, ela aceitou, ela negou!

O BRINCAR COMO DIREITO HUMANO: POR UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Por uma educação libertadora que rompe com as paredes de um leito hospitalar. O que nós pesquisadores e educadores, podemos fazer para que o brincar continue possibilitando a escuta de si e do outro? Destacamos a partir desta experiência, de adentrar os espaços hospitalares para a produção de dados acadêmicos, percebemos que “nossa” presença era carregada de significações, visto que a coordenação que acompanhava nosso projeto nos dava abertura para proposição de ideais junto a equipe multidisciplinar que estava sempre a postos para nos orientar.

Enquanto universidade, sob o tripé de pesquisa, ensino e extensão, sabemos que podemos fazer algo por esta instituição hospitalar que ainda não possuía em sua equipe multidisciplinar o profissional com formação de brinquedista.

Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros- não importa se alfabetizando ou participantes de cursos universitários; se alunos de escolas de primeiro grau ou membro de uma assembléia popular- o direito de dizer a sua palavra. Direito deles de falar a que corresponde o nosso dever de escutá-los. De escutá-los corretamente, com a convicção de quem cumpre um dever e não com malícia de quem faz um favor para receber muito mais em troca (Freire, 1993, p. 26).

Como nos diz Freire, uma brinquedoteca “carregada da significação de sua experiência existencial” e “grávida de mundo” (1993, p. 20). E como educadores, poderíamos contribuir com aquele espaço. Assim, a partir de parcerias entre GRUFEL, UTEP (The *University of Texas at El Paso*), NEEI/UERJ (*Núcleo de Educação Especial e Inclusiva*) e Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), ofereceu-se no ano de 2023, formação de professores numa perspectiva inclusiva, destacando também a formação em brinquedista hospitalar, estando em processo de apreciação do colegiado, o Projeto Curso ou Oficina de Extensão nº 3676, o curso de extensão universitária gratuito-180h, "Brinquedoteca hospitalar: formação educacional humanista-existencial em brinquedista hospitalar", modalidade EAD/UFES, sendo ofertado 120 vagas, das quais 30 para cursistas de instituições da Colômbia e Argentina, além de parcerias com professores internacionais, do Texas (EUA), Colômbia e Argentina.

Estudos têm evidenciado a necessidade de pesquisas que aprofundem sobre a formação de professores que atuam em espaços não escolares. Pontuamos aqui, que antes de qualquer capacitação, faz-se necessário retomarmos o que nos compete enquanto educadores, não apenas garantir o direito à educação, mas ao processo de aprendizado ao longo da vida como pessoa brincante.

Esse movimento nos remete à obra “A importância do ato de ler: em três artigos que se completam”, que aborda acerca das bibliotecas populares com a educação de adultos. Pedimos licença a Paulo Freire, e inspirados nesta obra de 87 páginas, pensamos a brinquedoteca popular! “Já não apenas fale a elas ou sobre elas, mas as ouça, para poder falar com elas” (1993, p. 31). Elas são crianças e adolescentes em situações de vulnerabilidades, oprimidos e marginalizados pelo Estado!

Quem brinca? Eis a questão central a partir da escuta de uma garota com câncer e da equipe multidisciplinar que a acompanha! Eis uma das temáticas abordadas no curso de extensão a pensar a necessidade de descobrir o que temos feito dos espaços de brincar, por vezes elitizados e

dispostos, a partir de um modelo neoliberal, a “penumbrar a realidade, de nos ‘miopizar’, de nos ensurdecer” (Freire, 1996, p. 126) e “convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou virar ‘quase natural’ (Freire, 1996, p. 19).

O homem é um ser no mundo, ser inacabado, transforma-se e transforma o mundo. É hora de transformar! Utilizar do conhecimento crítico como ferramenta de construção de novos espaços e novas possibilidades de brincar, no qual o brincar possa estar aliado à realidade do ser brincante a pensar um mundo de conhecimento atravessado pela brincadeira, pelo brinquedo.

Estamos falando de um espaço obrigatório por lei federal, espaço público também! “O mundo é espetáculo, mas, sobretudo convocação”, (Freire, 2021, p. 19). Acreditamos que assim como a alfabetização de adultos, a alfabetização do brincar num ato de ler o mundo, também é “um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador” (Freire, 1993, p. 19).

Furley (2019, p. 84-85), nos pontua que a criança busca uma sintonia que dê significado a sua existência e maneiras de se situar diante de um “mundo que não é construído para a criança e sim a partir dela” num “mundo que cria instrumentos a partir do servir, do ser útil e, por vezes, esquece do ser, do sentir, do significar”.

Pensar uma formação voltada para uma educação libertadora é pensar uma educação onde o brincar como direito humano faça parte. A educação está presente no dia a dia, nas nossas relações sociais, comunitárias, de poder, de existência. Nesse sentido, é pensar o jogo, o brinquedo e o brincar na escola para a criança quilombola, para a criança com deficiência, para a criança imigrante! “Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo” (Freire, 1996, p. 108), é sobre isso que falamos!

Estamos falando, que entre espaços tempos- sondas, mediações, procedimentos cirúrgicos, medo, desespero- o brincar como prática pedagógica é libertadora! Como pontua Rossatto (2004), é a possibilidade de do otimismo transformativo”, visto que o brincar nos ensina que é possível! O brincar que ensina a esperança! O brincar que ensina a autonomia! E mais do

que isso, brincando no hospital “liberta-se a si e aos opressores” (Pinel, 2023, p. 1)! Supera-se! Quem a oprime? O câncer? A escola? A Fuga? O re-começar?

Quando o direito ao brincar em regime de internação ou tratamento hospitalar é negado, nega-se não apenas um direito, mas manifesta-se a desumanização, a violação de direito à liberdade de ser criança brincante. Liberdade de brincar onde quiser, com quem quiser, como quiser e liberta-se é doloroso. Pior que isso, quando nega-se que uma criança colombiana, camponesa, indígena não tenha acesso ao que ela re-conhece como brincar, esse direito é duplamente violado! “Desrespeitando as potencialidades do ser que a condiciona, a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão” (Pinel, 2023, p. 205).

CONCLUSÃO

Não estamos a falar apenas sobre a importância do espaço da brinquedoteca hospitalar, da importância da capacitação humanística para os profissionais que atuam nesse espaço. Estamos a falar de seres brincantes de direitos! Neste caso, não apenas de re-começar do que não se tem! Mas deixar para trás o que se é!

Ao pensar uma escuta humanista, brincando em um leito hospitalar, vamos ao encontro de pessoas em condições de vulnerabilidades de saúde, condições estas que não as definem! E sendo ser-criança em solo brasileiro, precisa perder-se? Perder-se a ponto de ter suas raízes e cultura apenas em suas memórias? Aprendemos que não! Nesse tempo vivido, enquanto pesquisadores e professores, também somos aprendizes e *Nam On-Jo* nos ensinou que o brincar é direito humano, da humanidade, e dá humanidade. *Nam On-Jo* nos ensinou que graças ao brincar, que brincando libertou-se! Essa talvez seja um dos maiores aprendizados, a educação libertadora está também no brincar, na brincadeira e infelizmente, não aprendemos a escutá-la!

REFERÊNCIAS

- ARNON, Joseph. *Quem foi Janusz Korczak?* São Paulo: Perspectiva, s/d.
- BEZERRA, Hudson Pablo de Oliveira. *O corpo em Paulo Freire: compreensões necessárias à educação física escolar*. Anais Congressos do CBCE, XXII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e IX Congresso Internacional de Ciências do Esporte.
- <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2021/9conice/paper/view/14808> Acesso: 06 ago. 2023.
- BRASIL. *Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS)*. Brasília: DF, 7 de dezembro de 1993.
- BRASIL. *Lei 8080 de 19 de setembro de 1990*, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm, e o Decreto 7508/11, de 28 de junho de 2011 que dispõe sobre a organização do SUS. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/D7508.htm. Acesso em: 15 jul. 2023.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidente da República, 2016.
- BRASIL. *Constituição Federal da República Brasileira de 1988*. Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná, 2005.
- BRASIL. *Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados*. Resolução 41/95 Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília. 1995.
- BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente: lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata [recurso eletrônico]*. - 9. ed- Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.
- BRASIL. *Lei complementar 8.069/90, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente*. In: PESSOA, Fernanda. *Legislação Educacional 3 em 1*. RCN Editora: São Paulo. 2005.
- BRASIL. *Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. ECA _ Estatuto da Criança e do Adolescente. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 15 jul. 2023.*
- BRASIL. *Lei nº 11.104, de 21 de março de 2005. Dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 21 mar. 2005. Disponível em:

BRASIL. *Lei nº 13.716*, de 24 de setembro de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para assegurar atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado. Diário Oficial da União, Brasília, 25 set. 2018. Seção 1. p. 2. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2018/lei-13716-24-setembro2018-787190-publicacaooriginal-156470-pl.html>. Acesso em: 15 jul. 2023.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dez. 1996. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: SEESP/MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução nº 510*, de 07 de abril de 2016. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581 Acesso em: 15 jul. 2023.

BRASIL. *Relatório Consolidado ao Comitê sobre os Direitos da Criança*. Brasília, DF, 2003.

CANDAU, Vera Maria F. (org.). *Sociedade, educação e cultura(s)*. Petrópolis: Vozes, 2002.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FURLEY, Ana Karyne L. G. W. *Ser criança com câncer na brinquedoteca hospitalar: um estudo em Merleau-Ponty*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

FURLEY, Ana Karyne L.; PINEL, Hiran. *Por uma fenomenologia do brincar*. Curitiba: Appris, 2020.

GIMENES, Beatriz Piccolo. *Brinquedoteca: Manual em educação e saúde*. São Paulo: Cortez, 2011.

HUMANIUM. *Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño, 1924*. Disponível em: <https://www.humanium.org/es/ginebra-1924/#:~:text=En%201924%2C%20la%20Sociedad%20de,de%20los%20adultos%20hacia%20ellos> Acesso em: 15 jul. 2023.

KORCZAK, Janusz. *Direito da criança ao respeito*. In: KORCZAK; DALLARI, Dalmo de Abreu Dallari. *Direito da criança ao respeito*. São Paulo: Summus, 2022. Parte 1: p.19-56.

LINDQUIST, Ivony. *A criança no hospital: terapia pelo brinquedo*. São Paulo: Editora Página Aberta, 1993.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. *Verbete Declaração de Salamanca*. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca/>> Acesso em: 15 jul. 2023.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *As relações com o outro na criança*. Belo Horizonte: 1984.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Psicologia e pedagogia da criança: Curso da Sorbonne 1949-1952*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MOREIRA, Virgínia. O método fenomenológico de Merleau-Ponty com ferramenta crítica na pesquisa em psicopatologia. *Psicologia: reflexão e Crítica*, 2004. 17 (3). p. 447-456. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/WLv8n6h8GJhjG4ZbkxVy4hb/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 13 jul. 2023.

NAÇÕES UNIDAS. *Declaração dos Direitos da Criança*. 20 de novembro de 1959. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/DeclDirCrian.html> Acesso em: 15 jul. 2023.

ONU. *Convenção Internacional dos Direitos da Criança de 1989*. Adotada em Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/dir_cri3.htm>. Acesso em: 15 jul. 2023.

ONU. *Declaração dos Direitos da Criança de 1959*. Adotada pela Assembleia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959 e ratificada pelo Brasil. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/decl_dir.htm>>. Acesso em: 15 jul. 2023.

ONU. *Declaração sobre os Direitos da Criança de Genebra*. Aprovada em 26 de Setembro de 1924 pela Sociedade das Nações. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/22021/file/Declaracao-de-Genebra-1924.pdf> Acesso em: 15 jul. 2023.

PINEL, Hiran. *A educação especial & social em Janusz Korczak*. Vitória (ES): Der Autoren/ Clube de Autores, 2015.

ROSSATTO, Cesar Augusto. *Engaging Paulo Freire's Pedagogy of Possibility: From Blind to Transformative Optimism*. Rowman & Littlefield Publishers. 2004.

SUNG, Jung Mo. Desigualdade social, periferias existenciais e o clamor dos que sofrem. *Revista Novamérica*. Número: 175, jul/set, 2022. p. 16-20.

UNICEF. *Declaração dos Direitos da Criança*. (s/d). Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/historia-dos-direitos-da-crianca> Acesso em: 15 jul. 2023.

UNICEF. *O que é a Convenção sobre os Direitos da Criança? O tratado de direitos humanos mais amplamente ratificado na história do mundo* (s/d). Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/o-que-eh-convencao-sobre-os-direitos-da-crianca> Acesso em: 15 jul. 2023.

UNICEF. *Situação Mundial da Infância 2006: Excluídas e Invisíveis*. UNICEF: 2005. Disponível em: <https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unicef_sowc/sit_mund_inf_2006_excluidas.pdf> Acesso em: 15 jul. 2023.

Recebido em:23/11/2023
Aprovado em:23/04/2024
Publicado em:29/04/2024