EIXO 1— INFÂNCIAS, CULTURAS E DIREITOS HUMANOS

ENTRE A PROTEÇÃO E O APRISIONAMENTO: O BRINCAR COMO DIREITO E POTÊNCIA DA INFÂNCIA

Ana Beatriz Ramos Pereira[1]

A infância, compreendida para além de uma etapa biológica, configura-se como uma construção histórica, social e cultural profundamente influenciada pelos valores políticos, econômicos e afetivos de cada época. Assim, a forma como as crianças são percebidas e tratadas resulta de concepções que se transformam conforme as demandas sociais, as ideologias dominantes e os projetos de sociedade em disputa. No contexto contemporâneo, reconhecer a infância como categoria social implica compreendê-la como um grupo atravessado por tensões constantes entre proteção e controle, autonomia e tutela, cuidado e produtividade, esse tensionamento revela contradições fundamentais: ao mesmo tempo em que se produz um discurso de valorização da criança, multiplicam-se dispositivos institucionais que regulam seu corpo, seu comportamento e seu tempo. É nesse cenário que a medicalização da infância se intensifica, funcionando como instrumento que reforça tais mecanismos de controle, a tendência de explicar comportamentos infantis a partir de diagnósticos individuais desloca para a criança a responsabilidade por problemas sociais mais amplos, desconsiderando contextos desiguais, violentos e pressões culturais que moldam sua experiência. Paralelamente, a influência da mídia e do mercado reforça um modelo de infância orientado à performance, ao consumo, à produtividade e à aparência, esses elementos não atuam isoladamente; ao contrário, articulam-se à medicalização e aos discursos de controle, produzindo um ideal de criança eficiente, disciplinada e permanentemente estimulada. Nesse processo, o tempo destinado à experimentação livre e ao brincar espontâneo é reduzido, pois atividades consideradas “produtivas” passam a ser priorizadas pelas famílias, pelas instituições e pela própria sociedade. Dessa forma, observa-se que medicalização, consumo e discursos de produtividade convergem para uma mesma

[1] Graduanda, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, PE, Brasil, anabeatriz29509@gmail .

lógica: a infância é moldada segundo expectativas adultas, sendo organizada em função de desempenho, correção de comportamentos e preparação

para o futuro, esse conjunto de práticas reforça a contradição central apresentada: enquanto se declara a importância da criança, restringe-se sua vivência plena da infância. Assim, a pergunta "como garantir o direito à infância em uma sociedade que, ao mesmo tempo que protege, também aprisiona?" revela-se fundamental, pois expõe as tensões entre a proteção necessária e o controle excessivo que esvazia as possibilidades de viver a infância como tempo de criação, descoberta e liberdade. Kohan (2003) contribui profundamente para esse debate ao afirmar que a infância não é apenas uma fase cronológica, mas uma potência filosófica um modo de ser que questiona o mundo, desestabiliza certezas e abre caminhos para novas formas de existir. Ao reduzir a infância a um período de preparação para o futuro, perde-se justamente essa força disruptiva e inventiva que ela carrega, a infância nesse sentido, não é só um tempo da vida, mas uma condição ontológica que desafia a previsibilidade do mundo adulto. Este trabalho, de natureza teórica e bibliográfica, fundamenta-se em Sarmento (2005), Corsaro (2011), Kohan (2003; 2007) e Vygotsky (1933/2007), autores que permitem ampliar a compreensão da infância e do papel do brincar no desenvolvimento e na construção de culturas infantis. A instituição escolar, nesse contexto, torna-se espaço privilegiado para observar como concepções sobre infância são materializadas nas práticas cotidianas, embora a escolarização represente uma conquista social e um importante mecanismo de garantia de direitos, ela também carrega práticas de controle e normatização que podem limitar a expressividade e a autonomia infantil. Como afirma Kohan (2007), a escola moderna tende a "domesticar" a infância, buscando padronizar comportamentos e modos de ser, o que contribui para o enfraquecimento de sua potência criativa e filosófica, o ambiente escolar frequentemente organiza o tempo e o espaço de forma rígida, segmentando momentos de aprendizado e de lazer, impondo rotinas e regulando comportamentos. Dessa forma, a infância é incorporada à lógica produtiva do mundo adulto, sendo orientada para desempenhos mensuráveis, resultados imediatos e adaptação às normas. Nesse contexto, o brincar, embora reconhecido como direito, torna-se frequentemente secundarizado, restrito a horários pré-definidos, supervisionado e controlado, perde parte de seu potencial criativo e inventivo. As brincadeiras espontâneas, quando surgem em momentos considerados inadequados, são muitas vezes classificadas como indisciplina, o que evidencia o quanto o comportamento infantil é

enquadrado em padrões que visam à docilização dos corpos. Apesar das limitações impostas pelas instituições, as crianças exercem resistência por meio do

brincar, conforme descreve Corsaro (2011), elas criam culturas de pares, negociam regras, ressignificam objetos e ampliam simbolicamente os espaços disponíveis, reafirmando que o brincar é um ato social e político, essa capacidade de criar e recriar o mundo demonstra que, mesmo diante de estruturas rígidas, a infância insiste em existir como potência, a brincadeira, assim, torna-se estratégia de sobrevivência simbólica e forma de afirmação identitária. Vygotsky (1933/2007) reforça essa perspectiva ao afirmar que "no brinquedo, a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade", evidenciando que o brincar é espaço privilegiado para a imaginação, para a criação de significados e para a apropriação da cultura, a brincadeira nesse sentido, não apenas desenvolve funções psicológicas superiores, mas também amplia possibilidades de ação e reinvenção do mundo. Os achados teóricos indicam que a escola precisa não apenas garantir o brincar, mas repensar profundamente sua organização para que a infância possa atravessá-la de maneira plena, conforme sugere Kohan (2007), é fundamental que a escola se abra ao inesperado, ao questionamento, à imaginação e às múltiplas formas de viver o tempo e o espaço. Isso implica ampliar tempos e espaços destinados ao brincar, valorizar a escuta das crianças, flexibilizar rotinas e reconhecer que a aprendizagem não se limita ao conteúdo formal, mas inclui experiências estéticas, afetivas e filosóficas. Repensar práticas institucionais significa compreender que as crianças são sujeitos ativos, criativos e produtores de cultura. Como enfatiza Sarmento (2005), é indispensável reconhecer a criança como ator social, capaz de interpretar e transformar o mundo. Assim, o brincar não é apenas um direito garantido em documentos legais, mas uma forma de existir no mundo talvez a mais autêntica e potente da infância, defender o brincar é, portanto, defender uma infância viva, plena e criadora, capaz de transformar a escola e, por consequência, transformar o próprio mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Infância, Brincar, Institucionalização

REFERÊNCIA

CORSARO, William A. **Sociologia da infância. 2.** ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

KOHAN, Walter Omar. **Infância: entre educação e filosofia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KOHAN, Walter Omar. A infância escolarizada dos modernos. **KOHAN, Walter O. Infância: Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica**, 2005.

KOHAN, Walter Omar. **Infância e educação: filosofar é aprender a morrer.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância no plural: infância, socialização e práticas educativas.** In: SARMENTO, M. J.; PINTO, M. (org.). As crianças: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 2005.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Obra original publicada em 1933).