

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DOM BOSCO DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DOM BOSCO
CURSO DE PEDAGOGIA**

Ana Carolina da Silva Martins

**DA OPRESSÃO À LIBERTAÇÃO DAS INFÂNCIAS: PROBLEMATIZANDO O
ADULTOCENTRISMO NOS PROCESSOS PEDAGÓGICOS E VALORIZANDO AS
INFÂNCIAS, SEUS SABERES E MODOS DE SER**

RESENDE

2025

Ana Carolina da Silva Martins

**DA OPRESSÃO À LIBERTAÇÃO DAS INFÂNCIAS: PROBLEMATIZANDO O
ADULTOCENTRISMO NOS PROCESSOS PEDAGÓGICOS E VALORIZANDO AS
INFÂNCIAS, SEUS SABERES E MODOS DE SER**

Monografia apresentada ao Centro
Universitário Dom Bosco, na Faculdade de
Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco,
Curso de Licenciatura em Pedagogia,
como requisito parcial para obtenção de
Grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Me. Wallace Santana da
Silva.

RESENDE

2025

Catálogo na fonte
Biblioteca Central da Associação Educacional Dom Bosco – Resende-RJ

M386	<p>Martins, Ana Carolina da Silva</p> <p>Da opressão à libertação das infâncias: problematizando o adultocentrismo nos processos pedagógicos e valorizando as infâncias, seus saberes e modos de ser / Ana Carolina da Silva Martins - 2025 68f.</p> <p>Orientador: Wallace Santana da Silva</p> <p>Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial à finalização do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco, da Associação Educacional Dom Bosco.</p> <p>1. Pedagogia. 2. Educação infantil. 3. Formação de professores. 4. Adultocentrismo. I. Silva, Wallace Santana da. II. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco. III. Associação Educacional Dom Bosco. IV. Título.</p> <p>CDU 371.13(043)</p>
------	--

Ana Carolina da Silva Martins

**DA OPRESSÃO À LIBERTAÇÃO DAS INFÂNCIAS: PROBLEMATIZANDO O
ADULTOCENTRISMO NOS PROCESSOS PEDAGÓGICOS E VALORIZANDO AS
INFÂNCIAS, SEUS SABERES E MODOS DE SER**

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado
como requisito parcial para obtenção do
diploma de Graduação em Pedagogia da
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
Dom Bosco, do Centro Universitário Dom
Bosco do Rio de Janeiro, pela Comissão
formada pelos Professores:



Documento assinado digitalmente

WALLACE SANTANA DA SILVA

Data: 13/12/2025 16:55:36-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Orientador Me. Wallace Santana da Silva

Professora Convidada Erica Dutra Chaves

Coordenadora do Curso: Prof^a Ana Alice Kulina Simon Esteves

Resende,de de 2025.

Dedico esta pesquisa aos docentes que almejam uma educação mais humana, àqueles que enxergam as crianças como seres afetados de sentimentos e vivências únicas.

Dedico, com carinho, às crianças, vozes que inspiram em tantas linguagens.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, com muito carinho, por acreditarem em mim e por cada gesto de apoio e por estarem ao meu lado em todos os passos desta caminhada.

Ao meu noivo, que foi mais do que um companheiro: foi abrigo, incentivo e calma nos momentos de incerteza. Obrigada por estar comigo em cada fase desta jornada, ajudando na minha organização, não só com as ideias, mas também com os sentimentos.

À minha prima, em que a história e o olhar sensível sobre o mundo inspiraram o nascimento deste tema e reacenderam em mim o desejo de compreender mais a infância.

E ao meu orientador, Wallace, agradeço pela paciência, pela dedicação e pelas conversas que me conduziram a problematizar esta pesquisa com sensibilidade, ressignificando a infância e despertando novas reflexões sobre o ser docente.

“Com a criança, o gênero humano começa a cada instante. Ao lado do ‘instinto de autor’, como denomina a necessidade de sempre estar na origem de cada coisa, Buber distinguiu em cada homem a necessidade de diálogo”.

UNICAMP, 1977.

RESUMO

Esta monografia investiga o adultocentrismo na educação infantil, fluiu de memórias autobiográficas, observações de estágio e revisão bibliográfica. Traz autores como Ariès (1981), Buber (2006), Freire (2002) e Vigotski (1991), como fundamentação teórica. Ainda, propõe compreender como práticas centradas no adulto silenciam vozes infantis e limitam criatividade, autonomia e afetividade, e relaciona essas marcas às consequências pedagógicas observadas. A metodologia é qualitativa e teórico-reflexiva, com levantamento de produções acadêmicas e análise de experiências da autora. Como caminhos para problematização, o trabalho defende: escuta sensível; participação das crianças na construção do currículo; avaliação que valorize processos; ambientes pedagógicos com materiais significativos e tempo para o brincar, além de uma formação docente contínua, voltada ao diálogo e à ética do respeito, afeto e cuidado. Mostrando que as mudanças cotidianas na prática escolar não são mais que novas técnicas, mas sim uma reformulação ética das relações adulto-criança para que a escola realmente cresça junto com as infâncias.

Palavras-chave: Adultocentrismo. Infâncias. Escuta Sensível. Crianças. Formação Docente.

ABSTRACT

The monograph investigates adult-centrism in early childhood education, flowing from autobiographical memories, observations of the stage and bibliographic review, bringing authors such as Ariès (1981), Buber (2006), Freire (2002) and Vigotski (1991). It proposes to understand how adult-centered practices silenced children's voices and limited creativity, autonomy and affectivity, and relates these marks to the observed pedagogical consequences. The methodology is qualitative and theoretical-reflexive, with a survey of academic productions and analysis of the author's experiences. As paths to problematization, the work defends sensitive listening, participation of children in the construction of the curriculum, evaluation that values processes, pedagogical environments with meaningful materials and time to play with them, and continuous teacher training focused on dialogue and ethics of respect, affection, and care. It shows that everyday changes in school practice are more than new techniques, but rather an ethical reformulation of adult-child relationships so that the school really grows along with childhoods.

Keywords: adultcentrism; childhood; sensitive listening; children; dialogue; teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Os ambientes que marcam a infância.....	15
Figura 2: Registro da “Noite do Pijama” na educação infantil.....	17
Figura 3: Atividades escolares da educação infantil.....	18
Figura 4: Lembranças da professora Mônica.....	19
Figura 5: Junção da essência e sensibilidade.....	22
Figura 6: Os encontros afetivos com a criança.....	26
Figura 7: Vivência de quando eu trabalhava como babá.....	29
Figura 8: A infância ligada ao presente, a docência ligada ao passado.....	30
Figura 9: Encontro da autora da fotografia à escrita poética.....	33
Figura 10: Se ignorarmos nossos limites, não podemos manter relações com os outros.....	34
Figura 11: Registros durante o estágio na classe do 1° ano do ensino fundamental.....	35
Figura 12: Bastam três anos de formação para o maternal.....	41
Figura 13: 100.000 massinhas.....	43
Figura 14: A creche não é um cabideiro.....	50
Figura 15: Conhecer-se para estar bem juntos.....	53
Figura 16: A Criatividade.....	56
Figura 17: Primeiro dia na escola: o encontro.....	58
Figura 18: Mas um dia... as classes florescerão.....	63

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 METODOLOGIA.....	12
2.1 Primeiras palavras: memórias de vida, tecer a vida, viver a infância.....	13
2. 2 Notas sobre a infância, a escola e a família.....	13
2. 3 Dos estágios: reflexão do fazer pedagógico.....	27
2.4 Da experiência como babá: vendo a criança um pouco mais de perto.....	28
2.5 A docência: um novo fazer pedagógico.....	29
3 DA OPRESSÃO À LIBERTAÇÃO NA INFÂNCIA: UMA ANÁLISE DO ADULTOCENTRISMO E DOS CAMINHOS PARA UMA PEDAGOGIA LIBERTADORA.....	37
3.1 As relações entre adultos, crianças e o adultocentrismo.....	37
3.2 As marcas do adultocentrismo na infância.....	41
3.3 Práticas pedagógicas libertadoras: os caminhos possíveis.....	44
3.4 A prática pedagógica e o adultocentrismo.....	48
3.5 O professor em sintonia com o olhar da criança: a docência interrogada pela criança.....	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	64
REFERÊNCIAS.....	66

1 INTRODUÇÃO

Pensar a infância além dos discursos adultocêntricos ainda é um desafio no contexto educacional brasileiro. Por séculos a criança foi vista como alguém que “ainda não é”, uma identidade em espera, submissa ao adulto que fala, ensina e define o mundo. Essa percepção, como bem aponta Airès (1981), é uma construção histórica e não uma verdade natural: o que hoje entendemos como infância é uma invenção cultural e social que se moldou ao longo do tempo, principalmente sob o olhar adulto.

Essa marca adultocêntrica segue presente no cotidiano da educação infantil. Ali, muitas vezes, as crianças são apenas ouvintes de comandos, usuárias de conteúdos previamente definidos, com pouca margem para a criação, a dúvida ou a iniciativa. A voz infantil, quando emerge, frequentemente é silenciada ou reduzida a falas “fofas”, mas não é levada a sério como pensamento legítimo. É como se as crianças ainda precisassem ser educadas para, só depois, poderem existir socialmente como adultos.

É nesse cenário que se insere esta pesquisa, que busca compreender como as práticas pedagógicas ainda estão fortemente marcadas por relações de autoritarismo e controle que limitam a participação da criança em seu próprio processo formativo. Inspirado nos pressupostos de Ariès (1981), Buber (2006), Freire (2002) e Vigotski (1991), o estudo propõe refletir-se sobre caminhos possíveis para uma pedagogia que, ao invés de doutrinar, liberte os sujeitos.

Freire (2002), em sua crítica à educação bancária, propõe que ensinar não seja o ato de depositar saberes prontos, mas sim de criar as condições para que o conhecimento seja construído com sentido. Quando pensamos nessa ideia na infância, percebemos o quanto ainda falta para que a escola se torne, de fato, um espaço dialógico em que crianças são escutadas, respeitadas e levadas a sério como produtoras de saber, em diálogo com os adultos.

O adultocentrismo no contexto escolar vai além do conteúdo definido pelo adulto, como uma verdade a ser transmitida, ele molda a postura corporal; o ritmo do dia; as emoções que podem ou não ser expressas, as possibilidades de criação e os modos de ser e viver das crianças. Agitadas demais, emotivas demais ou curiosas demais, são reações nas crianças que quase sempre são vistas como “problema”. Essa repressão comportamental, esse modo de pensar, ser ou agir, ainda que sutil,

interfere na construção da identidade infantil, criando inseguranças que se arrastam pela vida adulta.

Como lembram Romão e Loures (2024, p. 308), “quando se estreita o caminho da infância, tudo ao redor se esgarça”. Essa estreiteza não se dá apenas pela ausência de escuta, mas, também, pela falta de oportunidades de escolha, de criação e de liberdade no dia a dia escolar. O presente trabalho, portanto, nasce de uma inquietação: seria possível construir uma escola em que a criança seja, de fato, autora do seu processo de aprendizagem?

A pergunta orientadora da pesquisa se estrutura a partir dessa inquietação: como transformar a perspectiva adultocêntrica na educação infantil, problematizando a lógica do adultocentrismo centralizada no adulto e promovendo práticas pedagógicas que garantam a participação ativa das crianças no processo educativo?

Esta investigação se justifica pela necessidade de se repensar o papel da escola na infância e pela necessidade de se consolidar práticas pedagógicas que respeitem a escuta, a subjetividade e a expressão das crianças como sujeitos plenos de direitos. A permanência de modelos autoritários, mesmo que camuflados sob propostas “ativas”, ainda impede que a escola seja um espaço verdadeiramente democrático e que contribua para o desenvolvimento das crianças.

Para Paulo Freire (2002), a construção de uma escola democrática não se restringe a metodologias ativas ou à participação superficial das crianças, mas implica na vivência concreta do diálogo como prática da liberdade. Como afirma Freire (2013, p. 69), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Nesse sentido, uma pedagogia voltada para a infância deve romper com a concepção “bancária” de ensino, que reduz os sujeitos. Ainda, como alerta o autor: “quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo como transformadores dele”.

Assim, o espaço escolar se aproxima de uma prática democrática, na medida em que reconhece as crianças como sujeitos históricos e críticos, capazes de dizer a sua palavra no mundo, superando modelos autoritários que limitam sua autonomia e subalternizam as crianças. É preciso investigar de que modo a escuta ativa, a liberdade criativa e a produção coletiva do conhecimento podem servir como ferramentas de superação da opressão nos processos pedagógicos. As escolas não

podem ser ambientes onde apenas se ensina a obedecer; devem ser lugares onde também se aprende a questionar, a imaginar, a sonhar.

Portanto, o objetivo geral desta pesquisa é refletir sobre as marcas do adultocentrismo na produção das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Entre os objetivos específicos, destacam-se: relacionar o memorial autobiográfico à reflexão crítica sobre infância e docência; analisar as formas como o adultocentrismo se manifesta nas práticas pedagógicas; compreender os impactos emocionais e pedagógicos da opressão infantil; identificar práticas que destaquem a voz, a escuta e o processo de aprendizagem da criança como autora.

A abordagem metodológica é qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica¹, com foco em autores que discutem a infância como campo político e pedagógico. A pesquisa parte da premissa de que não se educa a criança apenas com boas intenções, mas com escuta, respeito e espaço real de participação.

¹Ao que se entende, por revisão bibliográfica é um levantamento crítico e sistematizado das obras que já foram publicadas sobre o tema investigado. Objetivo é nortear a pesquisa, identificar categorias teóricas relevantes, mapear e fundamentar o referencial que orienta a análise. A revisão envolve seleção de fontes, leitura analítica, fichamento e organização temática, e pode assumir formato narrativo-crítico, integrativo ou sistemático conforme os objetivos metodológicos da investigação (Marconi; Lakatos, 2017; Severino, 2014).

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa, de caráter teórico-reflexivo. A investigação conta com uma revisão bibliográfica, utilizando como referência obras de autores que discutem a infância, o adultocentrismo e as práticas pedagógicas libertadoras, como Ariès (1981), Buber (2006), Freire (2002) e Vigotski (1991).

Para isso, foi realizado um levantamento de textos científicos na plataforma Google Acadêmico, ferramenta amplamente utilizada na pesquisa acadêmica por reunir artigos, dissertações e teses de diversas áreas do conhecimento.

O objetivo da pesquisa foi identificar publicações expressivas que abordassem assuntos relacionados à opressão e liberdade na infância, bem como as possibilidades de superação desse molde por meio de abordagens pedagógicas centradas na criança que valorizem a infância como fase única no desenvolvimento humano; porém, de acordo com Romão e Loures (2024, p. 308), “isso não é simples, embora toda pedagogia ou educação devesse vir para humanizar, libertar e esticar os horizontes”. E ainda alertam que: “quando desconhecida uma dessas esferas, caminho, ponto de partida, ponto de chegada, entre outros, estreita-se tudo que está à sua volta, estraga-se o desenvolvimento da criança, encurtam-se seus horizontes e “tudo estará perdido”.

Após a seleção desses artigos, foram destacados alguns textos de diferentes periódicos, publicados entre 2017 e 2024. Essa seleção inclui a relevância do tema e o alinhamento com os objetivos da pesquisa. Os artigos procurados traçam diferentes linhas teóricas e metodológicas, incluindo reflexões filosóficas, análises sociológicas da infância e estudos empíricos sobre a atuação dos professores na construção de uma educação menos opressora, levando para o lado libertador da infância.

Para tanto, foram utilizados os descritores: adultocentrismo/educação/desafios; pedagogia/infância/protagonismo; opressão/liberdade/Paulo Freire; voz/criança/libertação/sociologia. A escolha dessas palavras-chave se baseou na necessidade de encontrar textos que dialogassem com o tema central, além de favorecer uma análise crítica sobre diferentes abordagens da educação e suas relações com a liberdade da criança.

2.1 Primeiras palavras: memórias de vida, tecer a vida, viver a infância

Crianças, para o nosso projeto, vou pedir que pensem, com carinho, em uma brincadeira que vocês adoram e desenhem utilizando os materiais”. Foi, então, que um deles me perguntou: “Tia, como era sua infância?”. Mesmo que esse não fosse o foco da proposta, percebi ali uma troca sensível e significativa entre nós. Na simplicidade de uma pergunta, nasceu uma ponte entre infâncias: a deles e a que ainda vive em mim. (Relato pessoal, diário de campo, 2024).

Tendo em vista os eventos preponderantes das exigências de comportamentos e valores rígidos adultocêntricos que ainda residem no âmbito familiar e até mesmo institucional, percebo a insistência dos adultos ao impor concepções que inibem a liberdade e a voz das crianças no processo educativo. Com este viés, trago memórias e experiências marcantes da minha infância e do período escolar, as quais contribuíram para a escolha desse tema, pouco pesquisado nos ambientes acadêmicos.

Tenho refletido sempre sobre esse problema das imposições de poder do adulto sobre a criança, observando-o ao longo dos anos. Desde a infância, fui percebendo aos poucos a forma como os adultos compreendem, ou deixam de compreender, as crianças. Muitos adultos não reconhecem suas individualidades e a sua posição, tampouco suas potencialidades e, quando se veem incapazes de lidar com essas particularidades da criança, recorrem a métodos opressores.

2. 2 Notas sobre a infância, a escola e a família

Uma das memórias mais vívidas que carrego dessa época da minha educação infantil envolve minha amiga Vitória, que morava no bairro Vicentina, em Resende (RJ). Eu costumava passar alguns dias em sua casa, onde brincávamos e compartilhávamos diversas brincadeiras, como pique-esconde, fazer comidinhas com panelas de brinquedo e jogar queimada. No entanto, sua mãe era extremamente rígida quanto ao comportamento. Durante uma brincadeira, me expressei com um palavrão em voz alta. Como punição, a mãe de Vitória passou pimenta em minha boca. Naquele momento, senti como se estivesse sendo adestrada, tratada de qualquer forma. Essa lembrança trouxe à tona um pensamento presente: muitos adultos, ao educarem crianças, acabam recorrendo à ações que se assemelham ao

adestramento de animais, como se a formação do caráter e do comportamento infantil devesse ser moldada por meio do medo.

Esse tipo de prática foi repassado ao longo das gerações. Minha mãe, por exemplo, sempre relatou que, antigamente, os castigos aplicados na escola consistiam em ordenar que a criança se ajoelhasse sobre grãos de milho cru. Essa forma de punição está concretizada em um contexto de práticas disciplinares historicamente habituadas no espaço escolar, nas quais o sofrimento físico era utilizado como recurso pedagógico, para garantir obediência e controle do corpo do aluno. Segundo as autoras Carvalho, Morais e Carvalho (2019), “a prática da punição foi amplamente utilizada nas escolas e seminários no período colonial”. Para elas, os castigos corporais refletiam uma concepção de infância considerada indisciplinada.

Além disso, a mãe de Vitória reforçava essa lógica do medo ao me dizer que um monstro horrível habitava um dos cômodos da casa, um espaço ao qual não tínhamos acesso. Sempre que eu cometia alguma desobediência ou proferia palavras grosseiras, ela me ameaçava dizendo que eu seria levada para aquele cômodo. O medo, a tristeza e o trauma daquela época ainda permanecem em minha memória, assim como a imagem do porão mergulhado na escuridão.

Na infância, estive sob os cuidados de diversas pessoas. Ao longo dos anos, tive várias babás, cada uma com um tratamento diferente. Enquanto algumas eram gentis, outras chegavam a ser agressivas. Eu não sentia um verdadeiro senso de pertencimento e apenas aguardava ansiosamente o momento de retornar para casa. O horário de trabalho da minha mãe era extenso, o que resultou em um distanciamento significativo tanto dela quanto do meu pai durante minha infância, pois meus pais não moravam juntos. Eu tinha momentos com o meu pai em apenas alguns finais de semana e eu estava com a minha mãe somente ao final do dia.



Figura 1 - Os ambientes que marcam a infância
Fonte: Fotocolagem produzida pela autora

As memórias específicas de felicidade permanecem vívidas em minha lembrança, como nos momentos em que meu irmão preparava suco de laranja colhido do quintal, as vezes as quais minha melhor amiga de infância vinha à minha casa, os finais de semana ao lado do meu pai e os raros momentos em que minha mãe conseguia dedicar um tempo para mim. Essas experiências contribuíram para o desenvolvimento de uma sensibilidade permanente no meu ser.

Diante dessas vivências, muitas pessoas sentiram a necessidade de me rotular e definir quem eu era. Fui chamada de “bocuda” por chorar com frequência, sem que ninguém parasse para compreender o impacto emocional que tudo isso me causava. Também me apelidaram de “botijãozinho” (derivação do botijão de gás), em alusão ao meu peso. Além disso, minha introversão sempre foi notada, mas nunca compreendida. Desde cedo, ouvi adultos ditando quem eu era, enquanto eu mesma não conseguia entender minha própria identidade.

Uma das babás que cuidava de mim costumava me obrigar a permanecer sentada no sofá até a chegada da minha mãe, o que geralmente acontecia entre 12h e 22h. Eu era autorizada a brincar sozinha na varanda. Durante as refeições, minha alimentação era restrita: apenas arroz com salsicha ao molho. Se havia algo mais saboroso, eu não tinha permissão para comer. Além disso, enfrentava dificuldades com a incontinência urinária e, por isso, muitas vezes era obrigada a dormir no tapete. Esse problema persistiu até os meus 12 anos, e a única resposta que recebia dos

adultos era repreensão, sem qualquer orientação sobre como superar a situação. Lidar com constantes opressões tornava tudo ainda mais desafiador.

Entre as diversas pessoas que cuidaram de mim, houve uma babá cuja mãe tinha uma antipatia por mim devido a desavenças com a minha mãe. Novamente, um conflito entre adultos recaía sobre uma criança, eu. No casamento dessa babá, ocorreu um incidente onde várias pessoas pegaram doces da mesa, e fui acusada de ter iniciado aquilo. Diante disso, permaneci em silêncio, pois, para mim, a palavra do adulto era incontestável. Ele determinava e eu apenas aceitava.

Durante a minha infância, tive a oportunidade de conviver com uma babá chamada Rita, uma das poucas pessoas adultas com quem estabeleci um vínculo afetivo significativo. Rita transmitia uma presença acolhedora e demonstrava genuína alegria ao me ver envolvida em atividades que despertavam o meu interesse. Recordo-me dos momentos em que utilizávamos seus livros enciclopédicos ²para realizar meus trabalhos escolares, sobretudo os de arte.

Esses trabalhos eram realizados em um caderno de meia-pauta³, cuja proposta pedagógica da professora consistia, em grande parte, na pesquisa sobre datas comemorativas. A partir dessa pesquisa, os alunos deveriam escrever um pequeno texto explicativo e colar uma imagem representativa. Lembro-me de uma atividade sobre o Dia das Mães: na parte pautada do caderno, escrevi um texto consultando os conteúdos do livro enciclopédico; já na parte destinada à colagem de imagens, ao invés de simplesmente recortar figuras prontas, sentia a necessidade de incluir elementos autorais, desenhos ou criações próprias, como uma forma de expressar minha individualidade.

Essa experiência revela um aspecto importante da minha trajetória escolar: a valorização da expressão pessoal em detrimento da mera reprodução de conteúdo estabelecidos. Narrar e representar datas comemorativas, embora fizesse parte das exigências escolares, não se apresentava como algo significativo para mim enquanto sujeito em formação. O prazer de criar emergia quando eu podia me reconhecer nas

²Livros enciclopédicos são obras de referência organizadas em verbetes, que reúnem e sistematizam conhecimentos gerais sobre variedade de temas, geralmente em ordem alfabética. Seu objetivo principal é fornecer informações introdutórias ou panorâmicas de modo acessível.

³O caderno de meia-pauta é um tipo de caderno muito utilizado na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. Ele é dividido em duas partes: uma com pautas (linhas) para escrita e outra em branco, geralmente destinada à realização de desenhos. Essa estrutura busca integrar o desenvolvimento da linguagem escrita com a expressão artística da criança.

atividades, quando havia espaço para que minha voz e minhas ideias ganhassem forma. Esse episódio, portanto, reforça a importância de práticas pedagógicas que transcendam o adultocentrismo e promovam o protagonismo infantil, reconhecendo a criança como sujeito de direitos e de produção de saberes.



Figura 2 - Registro da “Noite do Pijama” na educação infantil
Fonte: Fotocolagem produzida pela autora

Este registro (Figura 2) remete ao período o qual eu ainda frequentava a educação infantil, embora eu não consiga precisar exatamente em qual etapa. Na ocasião, acontecia um evento conhecido como “noite do pijama”, promovido pela escola. Ao recordar esse momento, sinto uma sensação de leveza e acolhimento; sentimentos que, para mim, são fortemente associados a essa fase da infância.

Na escola, eu me sentia mais à vontade para ser criança, algo que ia de encontro ao convívio em ambientes predominantemente adultos. Na minha percepção, durante essa fase da vida, tive mais interações com adultos do que com outras crianças, o que, de certa forma, moldou minha compreensão do mundo ao meu redor. Estava entre os 3 e 6 anos de idade.

Embora minhas lembranças da educação infantil não sejam muitas, posso afirmar que esse período não foi marcado por experiências opressoras. A consciência sobre repressões e limitações começou a se delinear por volta dos 7 anos, no momento de transição da educação infantil para o ensino fundamental. Foi nessa nova

etapa que comecei a compreender melhor quem eu era e, com isso, senti de forma mais intensa o peso do adultocentrismo e suas imposições.



Figura 3 - Atividades escolares da educação infantil
Fonte: Fotocolagem produzida pela autora

Minhas lembranças da educação infantil são poucas. Das imagens mencionadas anteriormente, reconheço apenas a segunda, em que a professora Mônica fotografava individualmente cada criança ao lado de um boneco de palha. À época, o ato de posar para a fotografia me pareceu imposto e desprovido de sentido. Eu não havia participado da construção daquele boneco e tampouco desejava ser fotografada com ele. A proposta não partiu de nós, crianças. Foi uma decisão da professora, que não nos explicou o propósito da atividade.

Com o tempo, compreendi que aquelas fotografias seriam reunidas em um CD de registros do ano letivo, entregue posteriormente aos responsáveis. Ainda assim, a ausência de diálogo e de envolvimento afetivo na construção dessa memória revela o quanto as experiências infantis, por vezes, são moldadas a partir da lógica do adulto, sem considerar os desejos, sentidos e subjetividades da criança.

A fotografia à esquerda, por sua vez, ilustra o então chamado “dia do índio”, como ainda era nomeado naquele contexto escolar. Sinceramente, não guardo qualquer memória significativa relacionada a essa data no período da educação infantil. Nada foi vivenciado de forma que despertasse compreensão em relação aos

povos indígenas e suas culturas. Apenas me colocaram adereços, sem explicação, sem escuta, sem vivência.

Ao revisitar essas experiências, percebo como a infância, em muitos momentos, é submetida a práticas simbólicas desprovidas de sentido para as próprias crianças. Faltou o espaço para ser, expressar e construir o conhecimento de forma libertadora. Relembrar esses episódios sob essa nova perspectiva reforça a importância de uma educação que valorize a escuta sensível, a participação ativa e o protagonismo infantil.



Figura 4 - Lembranças da professora Mônica
Fonte: Fotocolagem produzida pela autora

Nesta imagem, estou junto à minha turma da educação infantil. Entre as poucas memórias que guardo desse período, uma figura se destaca com nitidez: a professora Mônica. Ela foi a única docente dessa etapa que permaneceu viva em minha lembrança, talvez não tanto pelos conteúdos ou atividades formais, mas pela forma como se relacionava comigo. Havia nela uma sensibilidade, uma escuta atenta e um olhar que parecia compreender quem eu era. Sua presença afetiva deixou marcas, mais do que qualquer “trabalhinho” escolar ou rotina pedagógica que não consigo recordar.

O que permanece vivo em mim são as experiências de brincadeira junto aos meus colegas. As interações com os pares ocupam um lugar central na memória

afetiva que guardo da infância. Lembro com alegria das brincadeiras na “casinha de areia”, um espaço simbólico de liberdade, invenção e movimento. Pulávamos pela janela da casinha, corríamos sem direção exata, explorávamos o corpo, o espaço e o tempo de forma espontânea. Era um momento em que o brincar assumia seu valor: não como apenas “atividade”, mas sim como experiência central de ser criança.

Essas memórias evidenciam o quanto os vínculos afetivos são fundamentais na constituição da infância como tempo de liberdade e expressão. Mais do que conteúdos formais, foram as relações humanas e as experiências de brincar que deixaram raízes em minha história, afirmando a importância de uma educação infantil que respeite os tempos, os ritmos e os desejos de ser criança.

Ao longo da minha trajetória escolar, percebi que a opressão não se limitava ao comportamento, mas também à liberdade intelectual. Expressar-se por meio da arte e explorar a própria identidade são aspectos importantes do desenvolvimento infantil, mas são reprimidos em uma sociedade que não garante plenamente os direitos básicos das crianças. O adulto dominante interfere em grandes partes das escolhas infantis, e isso se reflete no ambiente escolar. A maioria das instituições de ensino adota metodologias padronizadas, que oferecem pouco espaço para a criatividade e para a construção de um processo de aprendizagem que seja significativo para as crianças.

Essa experiência marcou minha trajetória no 4º ano do Ensino Fundamental. Naquela época, minha professora sempre repreendia minha tendência de conversar durante as aulas e o fato de eu cantar. A estratégia que ela adotou para lidar com esse comportamento foi baseada em gritos e repressões constantes, o que teve um efeito bastante negativo sobre mim: eu me sentia retraída e desconfortável. Passei a obedecer a seus comandos de maneira submissa, anulando-me diante de suas palavras.

Durante muito tempo, internalizei a ideia de que o adulto era a autoridade máxima, o centro de todas as decisões e detentor exclusivo da razão, uma lógica típica da estrutura adultocêntrica. Quando minha professora se dirigia a mim com severidade, invisibilizada, eu me sentia. Como se minha presença e meu modo singular de ser não tivessem valor naquele espaço escolar. Havia uma valorização por parte dela dos chamados “bons alunos”, aqueles que, segundo sua concepção, mantinham o material organizado, permaneciam em silêncio, prestavam total atenção

às explicações, respondiam prontamente aos questionamentos e realizavam todas as tarefas. Seu foco parecia estar direcionado à disciplinarização e ao desempenho dos alunos, desconsiderando suas individualidades.

Hoje, ao revisitar essa lembrança, reconheço que, embora não tenha seguido o caminho da música, algo que era espontâneo em mim, desenvolvi um apreço pela escrita. Isso me faz refletir sobre o quanto pequenas atitudes e práticas cotidianas dos educadores podem impactar de maneira duradoura a trajetória dos alunos, seja para silenciar suas potências, seja para fortalecê-las.

O interesse, a motivação e a criação de um ambiente acolhedor são fatores determinantes para que a mente floresça. Freire (2013) afirma que “a opressão se dá pela ação de todo aquele que, por meio de poder ou influência em defesa de um ideal individual, espaço social ou status, desumaniza os demais para assim continuar perpetuando a situação de comando”. Dessa forma, a relação entre professor e aluno não deve ser pautada pela hierarquia, mas pela construção coletiva do conhecimento. O educador precisa abandonar a ideia de poder absoluto em sala de aula e adotar uma postura que valorize a trajetória e as potencialidades dos alunos.

Minha memória positiva em relação à trajetória escolar não foi marcada por conteúdo ou tarefas, mas por uma busca constante para me reencontrar e compreender quem eu era. Somente no 6º ano, durante as monótonas aulas de Português, em que passávamos longos períodos copiando páginas do livro, algo despertou meu interesse. Em uma dessas atividades, havia um enunciado: “*Veja a imagem e crie uma frase, trecho ou poesia para ela*”. Foi nesse momento que minha paixão pela poesia e pela fotografia começou a surgir. Havia tanta opressão e imposição por parte dos professores, determinando rigidamente o que devíamos fazer, que, mesmo diante desses “muros”, consegui enxergar além das limitações impostas. Após essa experiência, passei a frequentar a biblioteca da escola, buscando inspiração em autores como Carlos Drummond de Andrade, Mario Quintana e Clarice Lispector.

No 8.º ano, durante uma aula de Português, a professora propôs uma redação sobre uma imagem: *um astronauta no espaço segurando um ramo de planta*. Em vez de seguir a proposta convencional, rompi com a obrigação de escrever e transformei minha interpretação em um poema. Quando a professora recolheu e leu os textos, fez

uma pausa e perguntou: “*Quem é Ana Carolina?*” Respondi à sua pergunta e, ao dirigir-me um olhar carregado de satisfação, ela nada mais questionou.

Ainda que não tenha expressado qualquer comentário, seu olhar já representava para mim uma forma de reconhecimento. A ausência de palavras foi compensada por esse gesto silencioso gratificante. Naquele instante, senti que estava fazendo algo que eu realmente amava, uma sensação rara dentro da sala de aula, onde as limitações impostas pelos professores sufocavam a liberdade de criação.



Figura 5 - Junção da essência e sensibilidade
Fonte: Fotocolagem produzida pela autora

Os olhos de Aurora

Descanse os ombros,
 Meu leitor viajero de testa franzida, anseias por me ler?
 Me pergunte como são os dias vinte de março e eu lhe direi o meu nome.
 Me dê reais.
 Então lhe direi o verdadeiro valor do meu nome,
 mas como posso dizer se não sei em qual navegação me encontro?
 O tempo corre na janela sendo questionado nas minhas canções e poemas,
 trancados e inacabados em sete chaves.
 Anos de reconstrução
 anos desejando todos os dias que o grande dia da minha
 vida chegasse de uma maneira súbita.
 É abril sendo abril em todas as épocas.
 Uma perseguição de combate e
 a névoa repentina da manhã
 alcança o meu horizonte.
 O céu na manhã nublada de outono trouxe bolhas d'água na minha órbita
 toda essa mudança e essa carência me adaptaram no caos,
 como quem constrói o telhado de ferro na chuva torrencial.
 A luz quente ardente abre o véu nesta manhã
 este meu nome tem mais força agora tem um significado próprio,
 onde não é encontrado em pesquisas ou nos livros mais caros.
 Houve uma noite em que eu estava deitada na fina
 camada de tecido branco amassado
 Aurora revelou: não conte a ninguém sobre suas fraquezas
 e, assim, continuará florescente.
 todo aquele nevoeiro desfazia-se e a noite se arrastava ao céu.
 Ela sabia exatamente o que eu deveria saber para o resto
 daquele dia e de todos os prósperos anos.
 olha, não me pergunte o "porquê!"
 essa linha do tempo está emaranhada.
 um dia saberemos o significado de um nome que carrega
 consigo o peso das levezas.
 No meu quarto estávamos eu e Aurora
 conversando sobre tudo.
 sobre gerações e sobre como é ser:
 uma Pequena Mulher e uma Grande Menina
 Seus olhos amendoados brilhavam como estrelas.
 por detrás deles, persistia uma dor
 talvez a pior dor que nem cabe no meu nome
 e difícil o bastante para uma mulher como eu entender
 Todos sabem quem realmente são?
 já se explicou para o reflexo do seu oceano profundo?
 Essa névoa deve ser tudo isso que tentei me confessar
 durante uma década,
 mas a tarde ensolarada já havia se alastrado tomado pelos
 cantos dos pássaros da laranjeira.
 Meu nome prevalece robusto entre as cordilheiras,
 muito além dos olhos de Aurora,
 minha dantesca esperança,
 Estrela Cadente.

O poema "Os olhos de Aurora" foi escrito a partir de uma vivência pessoal atravessada pelas marcas do adultocentrismo dentro do ambiente familiar. Na época, convivi com situações de forte repressão por parte de adultos, o que me fez internalizar inseguranças e silenciamentos. Ao mesmo tempo, minha prima, que é

representada, simbolicamente, como *Aurora*, vivenciava um quadro de depressão aos nove anos, resultado de uma criação familiar autoritária e negligente. Em uma conversa, ela compartilhou comigo angústias que não encontravam espaço na escuta dos adultos à sua volta. O poema nasceu como uma tentativa de processar essa dor, minha e dela, por meio da palavra poética.

A experiência descrita no poema se articula com o que Ariès (1981) já aponta há muito tempo: a infância foi vista apenas como uma fase transitória, e as crianças não eram consideradas sujeitos com identidade própria, mas “adultos em formação” a serem moldados, adultos em miniatura. Esse olhar ainda permanece em muitos lares e escolas. Conforme observam Raminho e Gonçalves (2023, p. 3): “a criança foi sendo socialmente construída como alguém incompleto, sob autoridade da figura adulta e, por isso, objeto de tutela e de silenciamento”.

No poema, isso se revela na metáfora de um nome que “tem mais força agora”, mas que antes não encontrava sentido nem reconhecimento. Esse trecho reflete o desejo da subjetividade infantil, que é negligenciada pelas estruturas adultocêntricas que regulam a infância como um todo, e não apenas no âmbito educacional. Como aponta Ariès (1981), a infância foi historicamente construída sob o olhar e controle dos adultos, apagando seus modos próprios de ser e existir.

Aurora, enquanto figura simbólica e real, representa a criança que tenta resistir ao apagamento de sua voz e emoções. Como dizem Romão e Loures (2024, p. 305), é preciso superar a visão da criança como um “ser em construção” e reconhecê-la como “sujeito pensante e dotado de cultura própria”. O poema também manifesta essa resistência na imagem de Aurora aconselhando: “*Não conte a ninguém sobre suas fraquezas e, assim, continuará florescente*”. Essa é uma frase que traduz a maturidade precoce exigida pela negligência afetiva.

Além disso, a forma como a dor de Aurora se mistura com a do eu poético traduz o que Coutinho, Carneiro e Salgueiro (2018) descrevem como a falta de espaços de escuta na infância, tanto no ambiente escolar quanto familiar. O poema denuncia essa ausência, perguntando: “*Todos sabem quem realmente são? Já se explicou para o reflexo do seu oceano profundo?*”

Para Freire (2002), a escuta é um dos pilares da prática educativa libertadora. Ele defende que é preciso “assumir a existência do outro como legítima” e que só há aprendizagem real onde há diálogo e reconhecimento mútuo. *Aurora* não encontrou

esse reconhecimento entre os adultos, mas sim em uma escuta direta comigo, dessa forma representando um rompimento com a lógica opressora descrita por Freire (2013, p. 49):

Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão. [...] Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não posso entrar em diálogo. [...] O diálogo é um encontro amoroso dos homens, que, mediatizados pelo mundo, o 'pronunciam', isto é, o transformam e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos.

Nesse sentido, incluir esse poema na presente pesquisa é mais do que um recurso: trata-se de um ato *político-pedagógico-estético*. É uma forma de revelar como o adultocentrismo interfere na constituição subjetiva da criança. Dessa forma, precisa-se reforçar práticas da escuta, identidade e autonomia. Ou seja, o interesse e a importância em ouvir e conversar com *Aurora* sobre suas dores e frustrações vividas no núcleo familiar contribuíram para uma escuta sensível e uma troca de duas perspectivas: a dor de não ser ouvida e de não ser cuidada. Como defendem Batista, Sampaio e Paula (2020), o protagonismo infantil é possibilitar que a criança seja autora de sua própria história, como o que o poema deseja trazer: a memória de uma infância silenciada, mas que insiste em dizer seu nome *entre as cordilheiras, muito além dos olhos de Aurora*.



Figura 6 - Os encontros afetivos com a criança
Fonte: Fotografias da autora

2. 3 Dos estágios: reflexão do fazer pedagógico

A minha vivência como estagiária em escolas foi essencial para consolidar essa percepção. Adentrei na educação realizando estágio no Curso Normal⁴, no ano de 2019. Durante esse período, observei atentamente as diferentes formas como os professores conduzem suas práticas pedagógicas. Tive contato com educadores com ideais à frente do que já vi, que transcendiam os padrões tradicionais e enxergavam a singularidade de cada aluno. Esses professores estavam presentes na sala de aula não apenas para cumprir um planejamento, mas para tomar decisões junto com as crianças, flexibilizando o ensino de acordo com suas necessidades e ideias. Por outro lado, também me deparei com docentes que reproduziam um ensino rígido e inflexível, sem considerar a subjetividade dos alunos.

Uma experiência marcante ocorreu em 2019, durante meu primeiro estágio no Curso Normal, em uma turma de maternal (crianças de 2 a 3 anos). Em determinado momento, uma criança começou a chorar intensamente enquanto se olhava no espelho. A professora, no entanto, permaneceu sentada, mexendo no celular, e não demonstrou nenhuma reação. Continuei brincando de massinha com as demais crianças, mas não conseguia ignorar a cena. Então, a professora disse: “Ela é assim mesmo, chora muito. Está achando que desse jeito vai chamar minha atenção”. Essa situação me deixou perplexa. Isso me fez refletir sobre o adultocentrismo e sobre como, muitas vezes, os adultos interpretam as ações das crianças a partir de uma lógica que não condiz com sua realidade. Independentemente das ações ou omissões da criança, o adulto está constantemente narrando e questionando, sobrepondo-se à sua história de vida.

A sala de referência deveria ser um espaço de trocas e acolhimento, mas, em muitos casos, se torna um território de disputa entre professor e aluno. O problema reside na falta de compreensão sobre o equilíbrio entre o papel orientador do adulto e o direito da criança de ser respeitada e ter liberdade para aprender. Essa hierarquia, que subestima a potencialidade infantil, está enraizada na prática pedagógica⁵ na

⁴O “Curso Normal”, o antigo “Magistério”, é um curso de nível médio que formava professores para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano). Ele prepara o profissional com conhecimentos e práticas pedagógicas para a docência.

⁵Nos dizeres de Libâneo (2018), a prática pedagógica pode ser compreendida como o conjunto das ações conscientes e intencionais do professor, realizadas na interação com os alunos e voltadas à formação humana por meio da mediação do conhecimento¹.

perspectiva bancária de educação, em que Freire (2013) critica a concepção tradicional de ensino, que ele denomina como educação bancária, na qual o educador deposita conhecimento nas crianças, tratadas como recipientes vazios. O saber é visto como propriedade do professor, e os alunos são vistos como atuantes em um papel passivo, o que desconsidera sua capacidade crítica e sua participação na própria educação. Como afirma Freire (2013, p. 33-34): “Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. [...] O educador é o que sabe, e os educandos, os que nada sabem”.

Durante meu trabalho como auxiliar de turma, observei expressões recorrentes entre professoras, como: “Esse não obedece”, “Ela tem jeito de adulta”, “Eu quem comando aqui!”, “Você ficará sem brincar por mau comportamento”. Essas frases refletem uma educação que ainda se apoia em práticas de imposição rígida de regras sem explicação ou diálogo, reproduzindo modelos ultrapassados, como os castigos físicos do passado. Além das questões comportamentais, essa mentalidade também afeta a produção infantil. Fico incomodada ao perceber que, ao solicitar um “desenho livre”, muitas crianças reproduzem imagens feitas por adultos. Isso revela como o conceito de “liberdade” na educação infantil ainda é limitado.

2.4 Da experiência como babá: vendo a criança um pouco mais de perto

Por um período, trabalhei como babá e tive a oportunidade de observar de perto a dinâmica da educação no ambiente familiar. Assim, pude perceber como as interações acontecem e colocar em prática alguns dos meus próprios conceitos sobre a infância. Embora não tenha sido um trabalho que desejei seguir, foi uma experiência interessante.

Em uma das famílias, notei algo que me causou certo estranhamento: os responsáveis me chamavam para “*brincar*” com a criança. Fiquei intrigada com o fato de um adulto precisar dispensar esse momento, em vez de simplesmente se envolver com a criança. Isso me incomodou, mas não deixei de atender ao desejo da criança, permitindo que ela escolhesse as brincadeiras de sua preferência. Era evidente o quanto ela ficava feliz ao poder decidir suas atividades e expressar suas vontades. Sua alegria ao me ver chegar demonstrava o quanto esses momentos eram

significativos para ela. A motivação e o interesse aumentavam na medida em que a criança era ouvida.



Figura 7 - Vivência de quando eu trabalhava como babá
Fonte: Fotocolagem produzida pela autora

2.5 A docência: um novo fazer pedagógico

Percebo que, em meio à opressão vivenciada, meu maior ato de libertação foi encontrar um certo refúgio e expressão por meio da escrita poética, do registro sensível do cotidiano por meio da fotografia, da apreciação estética e artística e de uma conexão com o meio natural, com as flores, pelas quais sempre nutri um amor. Essa vivência está ligada à compreensão de que é fundamental ouvir as crianças:

mesmo quando ainda não falam, não andam, não leem e não escrevem, tornando possível reconhecê-las como capazes de estabelecer múltiplas e potentes relações, com um alto e sofisticado grau de comunicação com crianças de mesma ou de idades diferentes e com os/as adultos/as (Santiago; Faria, 2015, p. 79).

Tal concepção se aproxima da perspectiva freiriana, para a qual o ato de ensinar é indissociável do ato de aprender, e a educação libertadora exige diálogo, reconhecimento da experiência de vida e construção coletiva do saber. Assim, a prática docente se torna um espaço para o florescimento de múltiplas linguagens, promovendo autonomia e protagonismo infantil.

Mesmo em contextos marcados por imposições adultas sobre quem eu deveria ser ou como deveria agir, eu me entreguei àquilo que verdadeiramente fazia parte da

minha essência. Ainda que, por vezes, tenha me submetido à escolhas e caminhos que não desejava, reconheço que essa trajetória foi permeada por desafios.

Atualmente, sigo em um processo constante de autoconhecimento, em busca de reconexão com a minha identidade mais autêntica, aquela mesma que um dia habitou a criança que fui e que permanece viva em mim.

A escolha do tema da pesquisa também foi motivada por experiências vivenciadas na infância, marcadas por situações de abuso físico e psicológico decorrentes de práticas adultocêntricas. Essa vivência pessoal despertou uma sensibilidade especial para a abordagem da temática, especialmente ao compreender, por meio de um processo posterior de psicoterapia, que determinadas dificuldades na construção da identidade e autoestima estavam profundamente enraizadas nessas experiências na infância. Ao iniciar as buscas por referências teóricas para este trabalho, pude ver que muitos dos artigos sobre adultocentrismo estavam fortemente associados à discussão sobre violência e maus-tratos na infância, o que reforçou ainda mais a relevância e importância deste tema de pesquisa.



Figura 8 - A infância ligada ao presente, a docência ligada ao passado
Fonte: Fotocolagem produzida pela autora

A ideia dessa imagem traz uma representação de que as vivências permanecem conectadas ao tempo presente. Nesse entrelaçamento, evidencia-se uma infância ainda preservada no presente e uma professora que, por sua vez, se reconhece na própria infância. São vestígios identitários que persistem, marcas que

resistem à passagem do tempo. A liberdade sempre foi algo que almejei, mas que parecia distante. A pressão imposta por minha família e pelo ambiente escolar era constante. Para onde quer que eu fosse, encontrava limitações. Com o tempo, percebi que eu mesma estava reproduzindo esse modelo adultocêntrico, tomando decisões repressoras com as crianças. Essa constatação me trouxe um profundo incômodo, pois contrariava os princípios da pedagogia libertadora que tanto valorizo.

Zeanoé, o pássaro

*Tu voas,
Voas bem alto,
Com tuas asas imensas.
Tu voas bem rápido,
Como se a Terra não fosse o lugar certo
E o céu, uma arte.
Suas asas chegam a soltar faíscas.
Pare um pouco!
Não te sintas solitário.
Podes fazer amigos,
Podes descansar.
Acalma-te.
Não voes em desespero.
Ao invés de mergulhar no vento,
Deixa que ele venha um pouco até ti.*

Este poema foi criado por volta dos meus 12 anos. Ele emergiu para expressar, por meio da metáfora do voo, os sentimentos de liberdade e solidão, assim como a necessidade de pausa e equilíbrio diante das pressões externas e internas. A figura do pássaro representa a busca por espaço e autonomia, voando alto e rápido, mas também sendo convidado a desacelerar, se conectar com outros e encontrar tranquilidade. A linguagem deste poema foi marcada pela influência de autores que marcaram a ponte da minha infância para adolescência, como Clarice Lispector, Mario Quintana (principalmente, eu amava demais a escrita dele) e Carlos Drummond de Andrade.

No contexto deste trabalho, o poema simboliza a tensão entre a liberdade e os limites impostos pelo adultocentrismo, revelando a urgência de acolher o protagonismo infantil e a importância do descanso e do encontro com o outro. A

linguagem poética reforça o impacto emocional e reflexivo do tema abordado, complementando a análise teórica com uma dimensão sensível.





Figuras 9 - Encontro da autora da fotografia à escrita poética
 Fonte: Fotografias da autora

Sair desse ciclo da prática adultocêntrica não é fácil, ainda mais pelo fato de estarmos inseridos e formados por essa própria lógica. Nascemos dentro dessa estruturação e reproduzimos comportamentos opressores de forma inconsciente. Foi por isso que escolhi trazer o adultocentrismo como tema central da minha pesquisa. Meu objetivo é compreender as possibilidades e limites na relação entre crianças e adultos. Quero buscar práticas pedagógicas que se oponham ao adultocentrismo, pois a intenção é problematizar essa lógica hierárquica que reduz a criança à condição de quem apenas recebe saberes.

Freire (2002) já apontava a importância de uma educação libertadora, na qual o diálogo substitui a imposição e o sujeito, seja criança ou adulto, é reconhecido como portador de saberes. Essa escuta horizontal é o que permite a liberdade intelectual, pois transforma a sala de aula em um espaço de trocas e não de silenciamento.

Nessa mesma direção, Vigotski (1991) ressalta que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre nas interações sociais mediadas, o que reforça que a criança precisa estar em ambientes que valorizem suas formas próprias de pensar e criar.

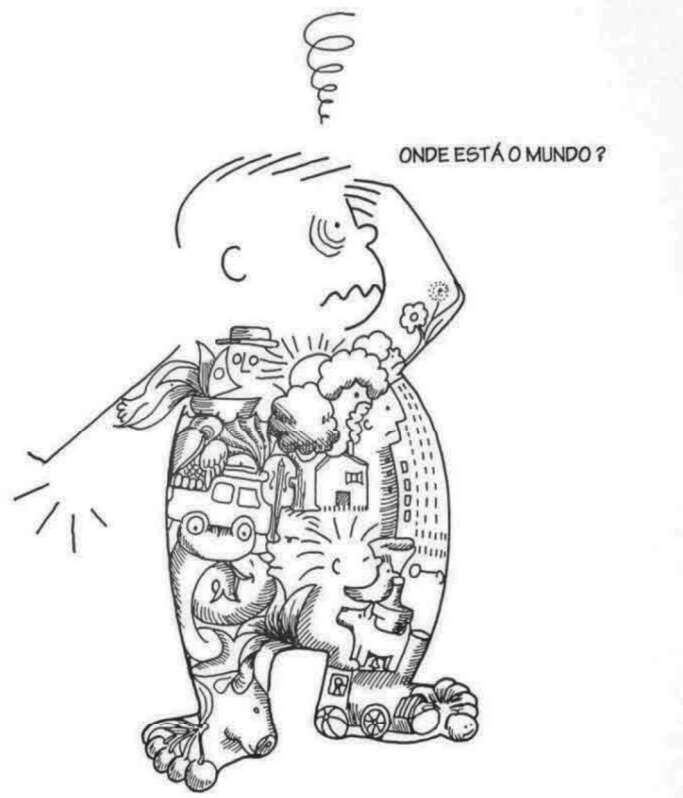


Figura 10 - Se ignorarmos nossos limites, não podemos manter relações com os outros
Fonte: Tonucci (1975)

A charge demonstra que o mundo da criança é simbólico, composto por uma bagagem de vivências, brincadeiras e relações, e essa falta de compreensão adulta diante desse mundo infantil impede práticas sensíveis; reconhecer e escutar esse universo é condição para práticas pedagógicas libertadoras. Cada criança carrega uma história, um conhecimento único e experiências próprias. No entanto, o professor deve considerar esses aspectos na prática, integrando o mundo infantil.

Quando o adulto se coloca como intermediador, e não como detentor exclusivo do conhecimento, a criança passa a se reconhecer como sujeito de sua aprendizagem. Além disso, temos também Kramer (2008), que defende que reconhecer a identidade infantil nos implica aceitar a infância como um tempo de expressão, imaginação e descoberta, e não como uma fase de preparação para a vida

adulta. Interrogar o adultocentrismo é permitir que a criança ocupe seu espaço no presente, tendo suas ideias consideradas e suas vivências respeitadas.

Assim, encontrar práticas pedagógicas libertadoras significa reconstruir a relação pedagógica a partir do respeito, da escuta e da confiança, que são princípios que abrem caminho para uma educação humanizadora. As crianças precisam ser ouvidas, compreendidas e tratadas como realmente são, respeitando seus tempos, suas vozes e seus caminhos.



Figura 11 - Registros durante o estágio na classe do 1º ano do ensino fundamental
Fonte: Fotocolagem produzida pela autora

Durante o processo de transição de estagiária para docente, tive a oportunidade de realizar diversas observações, que despertaram em mim questionamentos a respeito da prática pedagógica e da relação entre professores e alunos. Questões como: “Por que alguns docentes demonstram mais interesse em conhecer as crianças do que em seguir concentrados nos conteúdos das aulas?” ou “Por que há professores que se dedicam intensamente ao planejamento das aulas, mas negligenciam a escuta e o vínculo com as crianças?” Também me levaram a

refletir: “Por que não paramos para ouvir as crianças?”, “Por que sua voz, quando se manifesta de forma mais expressiva, nos causa incômodo?”

Esses questionamentos me levaram a uma percepção de que, muitas vezes, nossas práticas ainda estão enraizadas em uma lógica adultocêntrica, que invisibiliza as crianças enquanto sujeitos. Acredito que, como educadores, precisamos romper com essa lógica e construir espaços mais sensíveis à escuta infantil.

Foi durante meu estágio no 1º ano do ensino fundamental que encontrei a certeza para desenvolver meu projeto de pesquisa. Em uma das aulas, a coordenadora pedagógica visitou as salas para anunciar um passeio ao Museu do Amanhã, no Rio de Janeiro, explicando e informando o valor para a participação. Logo após sua saída, ouvi comentários espontâneos das crianças. Um deles disse: “Meu pai não vai deixar eu ir, porque estou de castigo”. Outro comentou: “Ah, o meu pai só deixa se eu fizer massagem nas costas dele”.

Essas falas trazem o quanto o controle e a repressão estão presentes nos pequenos gestos do dia a dia desde cedo na liberdade de escolha e expressão das crianças. Percebi que a opressão infantil não se manifesta apenas de forma explícita, mas também nas relações interpessoais e nas pequenas violências do dia a dia, mascaradas por uma cultura que ainda pouco valoriza o protagonismo infantil. Como reforçam Batista, Sampaio e Paula (2020, p. 50):

O protagonismo infantil pode ser compreendido como uma ação ativa das crianças nos processos educativos, na qual elas expressam seus desejos, sentimentos, opiniões e saberes, sendo respeitadas como sujeitos históricos e sociais, capazes de influenciar e modificar os espaços que ocupam. Dessa forma, ao promover o protagonismo infantil, o educador deixa de ser o único detentor do saber e passa a reconhecer a criança como parte essencial do processo de construção do conhecimento (Batista; Sampaio; Paula, 2020, p. 50).

3 DA OPRESSÃO À LIBERTAÇÃO NA INFÂNCIA: UMA ANÁLISE DO ADULTOCENTRISMO E DOS CAMINHOS PARA UMA PEDAGOGIA LIBERTADORA

Neste capítulo, busco questionar a voz adulta que ainda domina muitos espaços escolares e abrir caminho para a voz da infância, não como promessa de um futuro distante, mas como uma presença viva no agora. A partir de uma breve análise sobre como a infância foi sendo construída e controlada ao longo do tempo, reflito sobre como o adultocentrismo aparece nas práticas cotidianas da escola, nas relações e nas decisões que envolvem as crianças.

Ainda, apresento possibilidades de mudar essa visão, por meio da escuta sensível, da participação das crianças como autoras, de um currículo construído em parceria e de uma formação docente mais humana. Este capítulo une teoria e reflexões para mostrar que repensar a relação entre adultos e crianças é um gesto político, ético e educativo.

3.1 As relações entre adultos e crianças e o adultocentrismo

O adultocentrismo se refere a uma visão de mundo que coloca o adulto como referência universal da experiência humana, desconsiderando a subjetividade, a capacidade de expressão e os saberes das crianças. Esse molde se fortaleceu historicamente a partir da marginalização da infância. Ariès (1981) aponta a necessidade de compreender a criança a partir de sua natureza, e não como um “adulto em miniatura”. Posteriormente, em sua obra *História Social da Criança e da Família*, o autor evidencia que a concepção de infância como a entendemos hoje é uma construção histórica e cultural recente, mostrando como, por muito tempo, as crianças foram invisibilizadas no meio social. Sendo assim, o conceito de adultocentrismo remete à centralidade do olhar adulto na organização da vida social e escolar, reduzindo a infância a uma condição de dependência.

Falar sobre adultocentrismo na educação é, antes de tudo, recapitular a trajetória da nossa cultura e histórica que organiza e organizou a sociedade e as relações de poder. O adultocentrismo não é apenas a visão adulta, mas sim um regime simbólico e prático que faz com que algo ou alguém fique sujeito a outra coisa ou pessoa, como a criança, estabelecendo uma organização em que o adulto ocupa a

centralidade da voz, da decisão e do saber. Essa percepção inculca a ideia de que a criança é um ser incompleto, incapaz de participar ativamente da construção social e dos processos educativos (Raminho; Gonçalves, 2023).

No parâmetro histórico, Ariès (1981) aponta que a noção de infância como conhecemos hoje é uma construção muito recente, surgida a partir da modernidade europeia. Até então, as crianças eram vistas como pequenos adultos, sem uma cultura própria e sem direitos. A invenção da infância trouxe tanto avanços na proteção da criança quanto novas formas de controle, como por meio da escola, que se fixou como espaço de padronização dos corpos e mentes infantis.

A questão é que, mesmo com os avanços dos direitos da criança e do adolescente, a escola contemporânea permanece fortemente marcada por práticas adultocêntricas. Como analisa Filho (2024), a socialização escolar ainda se pauta em modelos que ignoram os saberes e os modos próprios de ser e estar da infância. As crianças são vistas como papéis em branco, esperando serem preenchidas por conteúdos, sem que sua curiosidade, suas narrativas e seus modos de interpretar o mundo sejam considerados.

Esse pensamento adultocêntrico, segundo Romão e Loures (2024, p. 311), não está apenas nos conteúdos escolares, mas, também, na organização dos espaços, dos tempos e dos discursos. A posição das cadeiras, o controle dos horários, a forma de avaliação e até o tom de voz dos educadores expressam uma relação medida em que o autoritarismo do adulto silencia, muitas vezes, a criança. Para os autores, “a negação da escuta ativa e da participação efetiva da criança configura uma violência simbólica cotidiana”.

O adultocentrismo não é apenas uma questão teórica, ele é uma prática escolar e social que vem acontecendo há muitos anos. Ele se manifesta quando a criança é obrigada a seguir regras sem entendê-las, quando sua fala é ignorada, quando suas perguntas são vistas como interrupções e incômodo. Para Rosa (2018), essa excessividade do adulto como centro vai criando, como alerta, um ciclo de desvalorização da infância, em que a criança internaliza sua própria invisibilidade social.

Vigotski (1991) traz uma ideia importante para pensar essa questão sobre o desenvolvimento infantil, que é um processo social e culturalmente mediado. Isso quer

dizer que as crianças não apenas aprendem sobre o mundo, mas também constroem o mundo a partir de suas interações.

Nas palavras de Corsaro (2011), a participação das crianças equivale a transformar a socialização numa adaptação, ou seja, na perspectiva da reprodução interpretativa, elas também reinterpretem e produzem cultura coletivamente. Por isso, interromper essa troca viva entre adultos e crianças, a prática educativa acaba repetindo velhos padrões, o que retira, desde cedo, a imaginação, a liberdade de pensar e a vontade de criar.

Corsaro (2001, p. 33) ainda lembra que “a participação das crianças nas rotinas culturais é um elemento essencial da reprodução interpretativa”. Por fim, compreender o adultocentrismo na educação não é apenas uma tarefa, mas sim um exercício de autocrítica para os profissionais da educação. Como reforçam Coutinho, Carneiro e Salgueiro (2018), desfazer essa lógica exige não só mudanças metodológicas, mas também uma transformação ética e política na forma como concebemos e arquitetamos com as crianças as relações pedagógicas. Se trata de mudar o centro, do adulto, para uma relação dialógica, em que a criança não é objeto do processo, mas produtora de cultura, da sua própria história, de sentido e de conhecimento. A criança torna-se parceira do professor nas relações de aprendizagem e ensino.

Ariès (1981) aponta que a infância foi historicamente construída como um período de preparação para a vida adulta, o que ainda sustenta práticas educativas que colocam a criança em posição de menoridade frente ao adulto.

Para Vigotski (1991), a imaginação não é só brincar, é um meio que reúne várias funções (linguagem, memória, raciocínio) e permite que a criança pense em possibilidades. Por exemplo, quando uma criança inventa um jogo, ela se lembra de regras, fala sobre o jogo, organiza passos e cria histórias, ou seja, tudo junto. Isso mostra que ela já se projeta para o futuro. Portanto, chamá-la apenas de “vir-a-ser” é reduzir seu papel, pois ela já cria, pensa e transforma.

Nas escolas, entretanto, ainda prevalecem relações assimétricas nos quais o adulto é visto como o detentor do saber e do poder. Essa lógica revela a tensão entre a cultura adulta e a cultura infantil, frequentemente marcada pelo silenciamento das vozes das crianças. Kramer (2003) reforça que olhar para a infância é entender que as crianças participam da vida social e cultural, deixando suas marcas próprias no mundo. Elas não estão “aprendendo a ser”, mas já são, constroem saberes na medida

de suas ações e falas. Reconhecer isso é abrir espaço para que a escola acolha suas expressões como parte essencial do processo educativo. No entanto, muitas práticas escolares mantêm o predomínio da cultura adulta, desconsiderando a autoria infantil.

Um exemplo disso é a forma como a rotina escolar costuma ser organizada, priorizando objetivos e expectativas adultas. Como destaca Cavalcante (2021), quanto maior a complexidade dos conceitos, maior a necessidade de mobilização da imaginação. Isso gera um cenário em que o adultocentrismo limita a autonomia e a liberdade infantil.

Nesse contexto, a escuta e o diálogo emergem como possibilidades de reconfiguração das relações entre adultos e crianças. Para Freire (2002, p. 69), “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. Essa compreensão aproxima-se da proposta de que “a escuta precisa ser aberta e sensível à necessidade de ouvir e ser ouvido e à necessidade de escutar com todos os nossos sentidos, não só com os ouvidos” (Cavalcanti, 2021, p. 211).

Criticar o adultocentrismo ganha força quando juntamos Vigotski (1991), Ariès (1981) e Freire (2015), mas não basta só falar, não dá para escutar e pedir que a criança “imagine”. Para mudar de verdade, precisa de um movimento teórico-prático, ou seja, formação contínua aos professores. Há uma charge de Tonucci (2003) que ilustra bem isso:



Figura 12 – Bastam três anos de formação para o maternal
 Fonte: Tonucci (1980)

A imagem faz uma sátira a ideia de que uma formação curta e técnica seria suficiente para exercer a profissão. Porém, Tonucci (1980) aponta para o despreparo que ameaça a qualidade da formação docente. Então, formar professores exige processos reflexivos, éticos e contínuos. Além disso, o currículo deve ser produzido com as crianças, prezando uma avaliação que valorize o processo; tempo para brincar; sala com materiais variados; planejamento feito junto com elas; envolvimento da família; apoio da escola, via projeto político-pedagógico. Assim, a relação adulto-criança deixa de ser uma via de “mandar” e fazer o que é mandado para fazer, e vira parceria genuína, mais horizontal e humana.

3.2 As marcas do adultocentrismo na infância

Os efeitos do adultocentrismo na infância são marcantes e atravessam os aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Oliveira (2023) argumenta que práticas de autoritarismo docente, quando não articuladas com o reconhecimento da criança como sujeito, tendem a comprometer sua liberdade e autonomia, o que reforça a

hipótese de que uma posição constante de subalternidade contribui para uma percepção limitada de si mesma. Esse processo, como apontam Coutinho, Carneiro e Salgueiro (2018), consolida uma forma de silenciamento simbólico que se manifesta tanto no medo de se expressar, quanto na dificuldade de reconhecer o valor das próprias ideias e sentimentos.

No aspecto emocional, quando a criança não tem voz, ela tende a se sentir insegura, com baixa autoestima e receio de se expressar. A falta de espaço para falar levanta questões importantes: de que forma isso afeta a forma como ela se conhece e se sente segura? E, como o adulto, ao não escutar ou valorizar suas ideias, o que contribui para que ela se perceba inadequada?

Segundo Romano (2023), silenciar a comunicação infantil não apenas limita a expressão da criança, mas, também, interfere no desenvolvimento da autoestima e da identidade. Assim, experiências de silêncio precoce podem influenciar negativamente em suas relações e na confiança em si mesma ao longo da vida, mostrando a importância de garantir que a voz infantil seja ouvida e respeitada, eliminando a espontaneidade, a curiosidade e o desejo de aprender delas. Além disso, o adultocentrismo também impacta diretamente na criatividade e na autonomia, uma vez que impede a exploração livre do ambiente e limita as possibilidades de experimentação.



Figura 13 - 100.000 massinhas
Fonte: Tonucci (1978)

A charge mostra a criança diminuída diante de uma pergunta da professora sobre a atividade: "Como vai indo o mosaico...?". Essa ironia critica a prática quando transforma o processo lúdico em rotina de produção, esvaziando sentido e criatividade das crianças. Deve-se priorizar sentido, autonomia e experimentação, não reduzir como um produto.

Para Rosa (2018), uma educação baseada na rigidez disciplinar e na repetição de modelos prontos cria uma cultura de obediência passiva, na qual a criança aprende que errar é inaceitável e que questionar é uma forma de confronto com o adulto. Esse tipo de ação dificulta o exercício do pensamento crítico e a construção de uma postura ativa no processo de aprendizagem.

Nas relações sociais, o adultocentrismo compromete a construção de vínculos democráticos entre crianças e adultos, ou seja, relações em que há diálogo, um ciclo de escuta professor-aluno, respeito às ideias e sentimentos da criança. Como destacam Batista, Sampaio e Paula (2020), quando a autoridade do adulto se impõe de forma decidida por apenas uma das partes, dificulta o diálogo. A criança se

acostuma a responder mecanicamente às expectativas alheias, sem desenvolver a capacidade de argumentar, propor soluções ou exigir seus direitos de uma maneira clara.

Vigotski (1991) assevera que o desenvolvimento superior das funções psicológicas só se efetiva pela internalização de práticas sociais mediadas por interações respeitosas. A negação do diálogo distancia a criança das interações necessárias para internalizar saberes. Como resultado, ela reflete informações transmitidas pelo adulto, mas não as transforma nem as reconhece como suas. Por exemplo, se o professor só dá respostas prontas, a criança aprende a copiar em vez de pensar por si. Outro aspecto importante é o modo como o adultocentrismo contribui para a construção de subjetividades marcadas pelo medo de errar.

Raminho e Gonçalves (2023) analisam que a criança, quando exposta a práticas educativas que priorizam a obediência em detrimento da autonomia, tende a internalizar padrões de dependência emocional e insegurança. Essa experiência pode se esticar para a vida adulta, dificultando processos de tomada de decisão, de posicionamento e de autoconfiança.

Por fim, é essencial observar que as consequências do adultocentrismo não se limitam ao desenvolvimento individual da criança, mas se estendem ao próprio projeto coletivo de educação democrática. Ariès (1981) diz que uma sociedade que não reconhece a infância como fase importante de produção cultural e simbólica corre o risco de atravessar desigualdades e de consolidar práticas rejeitadas. Superar isso requer repensar não apenas os métodos pedagógicos, mas também as concepções que sustentam a autoridade educativa.

Assim, compreender os reflexos do adultocentrismo é reconhecer que a educação que oprime a criança não apenas restringe seu desenvolvimento, mas também compromete a possibilidade de construção de uma sociedade plural, capaz de valorizar a diversidade de experiências e saberes da infância.

3.3 Práticas pedagógicas libertadoras: os caminhos possíveis

A superação do adultocentrismo na educação não acontece pela mudança de discurso, mas pelo investimento em práticas pedagógicas que reconheçam a criança como sujeito histórico, cultural e criador de sentido. Nesse aspecto, Paulo Freire

(2002) traz fundamentos necessários ao propor que a educação deve partir da realidade do educando, favorecendo um diálogo que emancipa em vez de domesticar. Para Freire (2002, p. 47), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, o que exige abertura ao encontro com as crianças em suas singularidades e potencialidades.

Uma das práticas nesse processo é a escuta ativa, entendida como a disposição de ouvir relatos, absorver falas, acolher as narrativas infantis como produções de conhecimento, também. Batista, Sampaio e Paula (2020) observam que a escuta, quando praticada, transforma o ambiente escolar num espaço de pertencimento, pois sinaliza à criança que suas percepções têm valor e podem trazer mudanças. Essa valorização simbólica é a base para fortalecer a autoestima e estimular a autonomia intelectual.

Outro caminho é a criação de ações participativas, que envolvam as crianças na definição dos temas, aulas, experiências, nas escolhas dos projetos e nas decisões cotidianas da rotina pedagógica. Experiências relatadas por Coutinho, Carneiro e Salgueiro (2018) mostram que a participação ativa, por exemplo, contribui para o desenvolvimento do senso de responsabilidade coletiva e da capacidade de argumentar com respeito e clareza. Ao contrário do que alguns educadores recusam, esse movimento não diminui a autoridade docente, mas ressignifica o processo de aprender.

Rosa (2018) ressalta que práticas de liberdade só são positivas quando há intencionalidade de desconstruir a ideia de que a infância é apenas um período preparatório para algo. Para a autora, é necessário reconhecer o presente da criança como tempo pleno, capaz de produzir cultura e sentido. Isso requer que professores revejam suas posturas de punição e as relações autoritárias que se tecem nas relações com as crianças.

Vigotski (1991) diz que o ambiente físico também precisa ser repensado, ou seja, os instrumentos, objetos e espaços disponíveis à criança são mediações fundamentais para o desenvolvimento. Assim, salas de aula com materiais diversificados, espaços de criação livre e tempos flexíveis favorecem o protagonismo e a exploração curiosa do mundo. Esse fato demanda do educador um olhar atento às demandas de cada criança e disposição para sentidos.

Além disso, as práticas libertadoras incluem o reconhecimento das emoções como parte do processo formativo. Raminho e Gonçalves (2023) defendem que afetos como raiva, medo, tristeza e entusiasmo não devem ser silenciados, mas acolhidos e trabalhados como componentes essenciais do desenvolvimento moral e social. Essa perspectiva desliga-se do modelo de achar que as crianças devem ser dóceis e controladas, validando a expressão emocional como ato de existência.

Por fim, é importante destacar que as práticas pedagógicas libertadoras não se sustentam isoladamente. Elas precisam estar integradas a projetos político-pedagógicos que assumam o compromisso ético de desconstruir relações opressoras. Romão e Loures (2024, p. 230) argumentam que “não se trata apenas de metodologias inovadoras, mas de um reposicionamento ético e político da escola como território de direitos”. Nesse sentido, formar educadores conscientes de seu papel político e comprometidos com a escuta e o diálogo é uma tarefa central para a emancipação da infância.

A escuta sensível é um elemento base em práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da criança como autora no seu processo de aprendizagem. Freire (2002, p. 43) lembra que “ensinar exige saber escutar”, ressaltando que a escuta verdadeira não se limita a ouvir palavras, mas envolve abertura ética e política ao outro. Na relação educativa, a escuta é um gesto de reconhecimento da criança como sujeito de direitos e como produtora de cultura, em oposição à visão adultocêntrica que a reduz a apenas um objeto de tutela e de transmissão de saberes. Isso é uma questão que Buber (2006) chama de Eu-Isso, na qual o outro é objetificado. Ao valorizar a relação Eu-Tu, o educador coloca na prática o reconhecimento da criança como capaz de participar, criar e construir sentidos na aprendizagem.

Na prática pedagógica, significa assumir que a voz infantil não é um complemento, mas parte constitutiva da produção de conhecimentos no processo pedagógico. Essa perspectiva encontra eco na análise de Raminho e Gonçalves (2023), quando destacam que o espaço da infância deve ser respeitado como cultura própria e singular. Para eles, “o espaço e o valor da criança como capaz de produzir, de construir sua própria cultura nos pares, não apenas com adultos, bem como também com outras crianças, não são considerados. O que convoca a refletir sobre o desenvolvimento de caminhos e possibilidades para as infâncias sob o olhar da

sociologia” (Raminho; Gonçalves, 2023, p. 16). A fala evidencia que, sem a escuta sensível, a infância corre o risco de ser invisibilizada, tendo suas formas próprias de expressão desconsideradas.

Outro ponto essencial abordado pelos autores é a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam as múltiplas infâncias, considerando suas condições sociais, culturais e históricas. Eles sublinham que “os profissionais precisam educar cuidando da criança. A afetividade é parte das ações educativas.” Tal como ensinado por Freire (2002), espera-se do educador a formação, a sensibilidade, a escuta atenta e a condição intelectual para bem alimentar o sentido das culturas de pares, de agências para o efetivo engajamento das crianças no protagonismo infantil.

Nesse sentido, a escuta sensível não se restringe a uma atitude de atenção, mas se transforma em ação pedagógica intencional, que possibilita à criança exercer protagonismo. Tanto Freire (2002) quanto Raminho e Gonçalves (2023) afirmam que a escuta sensível é inseparável da valorização da voz infantil. É um compromisso ético que se traduz em práticas dialógicas e democráticas, em que o educador não apenas permite que a criança fale, mas também reconhece e incorpora suas vozes na construção coletiva do conhecimento. É nesse movimento que se torna possível problematizar o adultocentrismo e abrir espaço para uma educação que respeite suas culturas de infância.

Nesse mesmo horizonte, por práticas mais libertadoras, entram também as pedagogias participativas, que trazem uma forma mais próxima de estar com as crianças. Elas propõem uma escola em que todos participam e em que as crianças não só escutam, mas também são escutadas, falam e constroem junto com os adultos o que querem aprender. Como explicam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), esse tipo de pedagogia rompe com aquela ideia antiga de que o professor ensina e o aluno só recebe. Aqui, o aprender acontece na troca, na convivência e na experiência.

Nas pedagogias participativas, o professor tem um papel de quem observa, escuta e caminha junto, ajudando a criar caminhos para que as crianças descubram, experimentem e expressem suas ideias do seu próprio jeito. Tudo gira em torno da escuta ativa, da planificação com as crianças e da documentação pedagógica⁶, que é

⁶A documentação pedagógica é o registro sensível do cotidiano por meio de fotos, falas, produções e observações, que permite refletir sobre o que foi vivido e dar sentido aos processos de aprendizagem e às vozes infantis (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2013).

quando a gente registra o que foi vivido para pensar, conversar e aprender com isso depois. Esse olhar cuidadoso para o cotidiano faz com que cada momento na sala de aula ganhe sentido, mostrando que as vozes das crianças têm valor e merecem espaço.

O ambiente, o tempo e os materiais também são importantes a serem considerados, pois deixam de ser apenas cenários e viram meios de estética, exploração/expressão e descoberta. As crianças passam a participar da organização da rotina, das decisões e das experiências do grupo. Assim, o aprender se torna algo que nasce das relações, do diálogo e da curiosidade compartilhada. Seguir por esse caminho é também um jeito de problematizar o adultocentrismo, porque faz isso tirar o foco do controle para a convivência. As pedagogias participativas lembram que a infância é tempo de ser, sentir, criar e pertencer.

3.4 A prática pedagógica e o adultocentrismo

Toda vida verdadeira é encontro. O encontro é o ato em que o homem entra em relação com o mundo em totalidade, sem o fragmentar ou analisar. É no encontro que o Eu-Tu se mutuamente, e é nele que o ser humano se torna inteiro (Buber, 2006. p. 42.).

Por muito tempo, a escola seguiu, e ainda segue, uma corrente adultocêntrica, em que o adulto define o que aprender e, com isso, a infância acaba sendo vista só como um “ensaio” para a vida adulta, e a criança vai perdendo o direito de participar e ser ouvida, mesmo que esse direito esteja garantido por lei. O Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA, assegura que toda criança tem direito à liberdade, à dignidade e à participação social, reconhecendo-a como sujeito de direitos e não apenas como alguém “em formação” (Brasil, 1990). Além disso, Ariès (1981) mostra que essa ideia vem de longe, de um tempo em que a criança era tratada como um “pequeno adulto”.

Essa ideia ainda aparece na escola quando o professor é quem fala o tempo todo e a criança só escuta. Como lembram Jobim e Souza e Pereira (2016), isso acontece porque muitos adultos ainda têm uma visão da infância como um objeto de controle e desconfiança, como se o que a criança tem a dizer fosse menos importante. Quando o professor fala e o aluno apenas absorve, a escola obstrui o que as crianças

pensam, sentem e imaginam. As autoras mostram que é pela linguagem e pelo diálogo que a criança constrói sentidos sobre o mundo.

Além disso, Jobim e Souza (2016) destacam que a fala da criança carrega muito mais do que palavras: carrega consigo afetos, histórias, modos de ser, ver e viver. Quando a escola não abre espaço para isso, acaba repetindo o mesmo modelo antigo de ensino em que só o adulto tem voz. Como dizem Jobim e Souza e Pereira (2016), é preciso “escutar as crianças, observar suas brincadeiras e compreender seus modos de pensar”, porque é nesse movimento que o aprendizado ganha significado e é ressignificado.

Assim, deixando de lado o “professor fala e o aluno escuta”, a escola se aproxima da ideia defendida pelo ECA: a de que toda criança tem direito à liberdade, à participação e à palavra. Freire (2002) já dizia sobre isso, também, lembrando que ensinar é um ato de diálogo e não de imposição. Por isso, repensar a prática pedagógica é também repensar o lugar da criança e permitir seu espaço de criação.

Segundo Silva e Lima (2018), o adultocentrismo aparece aos poucos na organização das rotinas escolares: o horário de brincar, o modo de sentar-se, o tipo de atividade, pois tudo é pensado para facilitar a rotina do adulto e não pensado no desenvolvimento das crianças, com ideias delas também. Isso faz com que muitas vezes o professor acabe reproduzindo práticas que não fazem sentido para as crianças, em vez de criar espaços de trocas.



Figura 14 - A creche não é um cabideiro
Fonte: Tonucci (1976)

A charge ilustra como a organização material e rotineira da Educação Infantil pode transformar crianças em meros objetos adaptados pelas normas impostas pelos adultos, trazendo uma crítica ao adultocentrismo e à necessidade de repensar os espaços e as rotinas.

Quando o adulto assume o controle total das decisões pedagógicas, o cotidiano escolar se torna um lugar de reprodução e não de criação. Criar espaços de trocas significa abrir momentos em que as crianças possam expressar suas opiniões, ideias e sentimentos sobre o que aprendem e como aprendem. Esses espaços podem se materializar em conversas coletivas antes e depois das atividades, rodas de diálogo e convívio em que as crianças falam sobre o que desejam investigar, aprender, conhecer, ou momentos em que escolhem materiais e organizam o ambiente conforme suas necessidades. Nesses contextos, o professor deixa de ser apenas quem conduz e passa a ouvir, observar e construir o conhecimento junto com o grupo, reconhecendo o valor das experiências infantis como ponto de partida para o planejamento.

Como apontam Jobim e Souza (2016), reconhecer a criança como sujeito de cultura nos conduz a enxergá-la como alguém que produz significados sobre o mundo e não apenas os reproduz. Portanto, a criação de espaços de trocas é uma forma de resistência ao adultocentrismo e de promoção de uma pedagogia dialógica, em que o aprender é resultado da convivência, da escuta e da coautoria entre adultos e crianças.

Uma exemplificação disso é a dependência do currículo formal e do livro didático, que acabam concentrando o ensino em conteúdo. Com isso, o uso do livro didático na Educação Infantil representa uma prática que destaca a lógica adultocêntrica e antidialógica no cotidiano escolar. Isso ocorre porque os conteúdos, atividades e sequências didáticas propostas nesses materiais, são definidos por adultos e instituições editoriais, sem considerar as vozes, os interesses e as experiências das crianças.

Como apontam Brandão e Silva (2017), a adoção de livros e sistemas apostilados tende a padronizar o trabalho pedagógico, reduzindo a autonomia docente e limitando as possibilidades de tratar os temas de forma contextualizada. De modo semelhante, Souza, Bastos e Mota (2022) observam que as propostas presentes nos livros didáticos avaliados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) privilegiam atividades voltadas à alfabetização precoce, causando perda da brincadeira, da imaginação e da participação infantil.

Contudo, com a posse do presidente Lula, em 1º de janeiro de 2023, a política mudou: o PNLD na forma que havia para a Educação Infantil foi descontinuado e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) passou a revisar os instrumentos, abrindo processos específicos para obras da Educação Infantil nos anos seguintes, o que indica uma tentativa de reformular como os livros são escolhidos e usados. No entanto, ao substituir a escuta e a construção coletiva do conhecimento por exercícios repetitivos, sem significado, o livro didático se distancia de uma pedagogia do diálogo e da escuta ativa, transformando o aprender apenas em tarefas e não em experiência compartilhada. Assim, quando o livro didático não é entendido criticamente, aponta para uma educação centrada no adulto e nega à criança o direito de ser autora do próprio processo de aprendizagem. Quando a preocupação do professor é “dar conta do conteúdo”, a aula vira um momento de transmissão de informações.

A relação entre professor e criança precisa ser de encontro e diálogo, e não de hierarquia. A filosofia do encontro de Buber (2006) ajuda a repensar o modo como professores se relacionam com as crianças. O autor parte da ideia de que o ser humano se constitui na relação com o outro. Ele distingue dois modos de se relacionar: *a relação Eu-Tu*, marcada pela presença, a troca horizontal pelo reconhecimento.



Figura 15 – Conhecer-se para estar bem juntos
Fonte: Tonucci (1979)

Nessa próxima charge, o ato de se apresentar, que deveria ser algo de encontro e reconhecimento, acaba se tornando um desencontro: a criança expõe sua história, enquanto a resposta da professora reduz a interação a apenas uma informação vaga e rasa: “Sou sua professora”. A cena ilustra a desigualdade comunicativa que o adultocentrismo produz e a importância de práticas de acolhimento que devolvam voz e reciprocidade às crianças. Enquanto isso, a *relação Eu–Isso*, na qual o outro é transformado em objeto, reduz àquilo que se quer moldar, controlar, ignorando seus sentimentos e suas formas de aprender.

Quando o professor vê a criança apenas como alguém que “ainda vai ser”, ele a coloca no lugar de “isso”, ignorando o que ela já é no presente. Esse olhar adultocêntrico traz uma relação que reduz o valor da infância como tempo de existência. Por outro lado, quando o professor se relaciona com a criança como um “Tu”, reconhece nela um sujeito de saberes, desejos e modos próprios de pensar o mundo, abrindo espaço para um encontro verdadeiro, segundo Kramer *et al.* (2016).

Além disso, Buber (2006) explica que o diálogo nasce da presença e da disposição para escutar o outro. Não é o simples ato de falar, mas um encontro que envolve emoção, corpo e afeto. Ele diferencia três tipos de diálogo: o autêntico, que acontece quando há escuta e troca; o técnico, que serve apenas para transmitir informações; e o monólogo disfarçado de diálogo, quando o adulto parece escutar, mas já tem tudo decidido, ou seja, uma encenação, um teatro superficial, no qual planeja o diálogo. Essa última forma é muito comum na escola, quando o professor pergunta o que as crianças querem fazer, mas executa o que já estava planejado. Nesse caso, o diálogo vira apenas uma “peça de teatro”, e o professor mantém o controle total da situação.

Na Educação Infantil, exemplificando esse tipo de monólogo, ele aparece em práticas cotidianas, como quando o adulto impõe regras nas brincadeiras, interfere sempre nas falas das crianças ou organiza o tempo sem considerar os ritmos do grupo. Nesses momentos, a relação se torna *Eu-Isso*, pois o professor ocupa o lugar do saber e as crianças são tratadas como quem deve apenas seguir o que é proposto. Por exemplo: quando o professor interrompe uma brincadeira dizendo “agora não, depois a gente faz isso”, ou quando ignora o pedido de uma criança para mostrar algo que descobriu. Pequenos gestos como esses demonstram como a escola, muitas vezes, desfaz o encontro e a escuta, criando barreiras no ensino-aprendizado.

Por outro lado, há momentos em que o *Eu-Tu* acontece e o contexto recebe muito mais sentido. Isso pode ser visto quando o professor se permite brincar junto, escutando e participando das histórias inventadas pelas crianças; os comentários que surgem durante as atividades; quando se senta no chão para desenhar com elas; ou quando observa com atenção uma descoberta e transforma aquilo em ponto de partida para uma nova atividade. Uma exemplificação: a criança encontra uma formiga no parque e começa a observar. Ao invés de pedir para “voltar pro grupo” ou “voltar para fila”, o professor se aproxima, pergunta o que ela está vendo, chama outras crianças para observar e, a partir dali, surge uma investigação sobre os insetos. Esse é um momento de encontro espontâneo, em que a escuta e o interesse transformam o cotidiano em aprendizagem dinâmica e não estática.

No entanto, Buber (2006) chama esse movimento de resposta responsável: uma postura ética que implica não agir de forma automática, mas responder à presença do outro com atenção e sensibilidade. Essa ideia aparece também nas

reflexões de Kramer *et al.* (2016), que analisam práticas em instituições de Educação Infantil e mostram que o verdadeiro desafio está em transformar a rotina em um espaço de encontros. Para as autoras, quando o professor escuta as crianças e reconhece a importância do que elas dizem, o cotidiano deixa de ser apenas um fazer de tarefas e passa a ser um território de experiências coletivas.

Um exemplo trazido por Kramer *et al.* (2016) mostra que, em escolas onde os professores mantinham o diálogo aberto, as crianças se sentiam mais confiantes para propor atividades, expressar opiniões e narrar acontecimentos de casa. Já em contextos marcados por práticas adultocêntricas, predominavam o silêncio e a repetição de comandos, o que reforça a ideia de que sem encontro não há diálogo, e sem diálogo não há educação libertadora.

Ao se pensar sobre isso, é possível perceber que a proposta de Buber (2006) se aproxima fortemente das ideias de Freire (2015). Ambos defendem uma educação fundada na relação dialógica, na qual o educador e o educando se reconhecem como sujeitos em permanente construção. Como afirmam Pena, Nunes e Kramer (2018), o diálogo é uma via de mão dupla, e o professor, ao mesmo tempo que ensina, também aprende.

Sendo assim, trazer a filosofia de Buber (2006) para dentro da Educação Infantil é reconhecer que o que mais ensina não é a atividade planejada, mas o jeito como o professor se relaciona com as crianças. É nas pequenas situações do cotidiano: nas conversas, nas brincadeiras, nos momentos de conflito e nas descobertas, que o professor pode escolher entre o controle *Eu-Isso* ou o encontro *Eu-Tu*. E é nesse movimento que a escola vai deixando de ser um espaço de controle e passa a ser um espaço de presença, liberdade e humanização.

Nesse sentido, Freire (2002) reforça que o ensinar demanda respeito à autonomia do ser do educando e, respeitar a autonomia, é reconhecer que a criança também tem modos próprios de se expressar, pensar e conhecer. O brincar, por exemplo, ainda é visto por adultos como “tempo perdido”, algo sem sentido.



Figura 16 – A Criatividade
Fonte: Tonucci (1968)

A imagem critica a transformação do processo criativo em cópia mecânica: enquanto a escola propõe um modelo fixo de “borboleta”, a imaginação das crianças é reduzida à reprodução. Essa crítica dialoga com a concepção freiriana de que a educação não deve depositar saberes, mas provocar o nascimento da autoria; por isso, inserir esta charge reforça a necessidade de práticas que priorizem a imaginação e experimentação das crianças.

É justamente no brincar que a criança investiga o mundo, expressa seus sentimentos e constrói sentidos sobre o que vive. Quando esse momento é desvalorizado, o adulto assume o controle do processo educativo, planejando para controlar em vez de escutar e descobrir junto. Como defendem Silva e Lima (2018), uma educação humanizadora deve colocar os interesses das crianças no centro do planejamento pedagógico. Isso significa compreender que a aprendizagem acontece também nas experiências espontâneas, no faz de conta, nas trocas e nas brincadeiras, e não apenas nas atividades dirigidas.

Planejar é um processo flexível, como apontam Silva, Schneider e Schuck (2014), que reforçam que o planejamento deve nascer das vozes, gestos e interesses das crianças, em diálogo com o professor. É quando o educador costura o planejamento a partir das curiosidades do grupo e se deve criar espaços de liberdade e diálogo e não de imposição. As práticas adultocêntricas também aparecem quando o professor acredita que ensinar é “corrigir” o comportamento da criança.

Essa visão acaba transformando a sala de aula num espaço de controle, em vez de interação. Nisso, Vigotski (1991) diz que é nessa interação com os outros que a criança vai desenvolvendo suas funções psicológicas superiores, como o tipo de pensar de um jeito mais organizado, usar a memória, falar, imaginar e criar. Essas habilidades não vêm prontas, elas vão se construindo nas relações e nas experiências com quem está ao redor dos sujeitos. Do mesmo jeito, Freire (2002) lembra que aprender acontece no diálogo, no encontro entre pessoas. Por isso, os ambientes, especificamente nas escolas, precisam ser um lugar de troca, escuta e participação.

Superar o adultocentrismo não é apenas mudar atividades ou fazer acúmulo delas, mas mudar o olhar que muitas vezes é voltado para si mesmo, o professor, e não para a criança. É entender que a educação acontece no encontro: quando o professor se permite aprender com as crianças, quando escuta suas ideias, quando reconhece o valor de suas experiências. Como afirma Buber (2006, p. 60-61):

A palavra-princípio Eu-Tu só pode ser proferida pelo ser na sua totalidade. A união e a fusão em um ser total não podem ser realizadas por mim e nem pode ser efetivada sem mim. O Eu se realiza na relação com o Tu; é tornando Eu que digo Tu. Toda vida atual é encontro. A relação com o Tu é imediata. Entre o Eu e o Tu não se interpõe nenhum jogo de conceitos, nenhum esquema, nenhuma fantasia; e a própria memória se transforma no momento em que passa dos detalhes à totalidade. Entre Eu e Tu não há fim algum, nenhuma avidez ou antecipação; e a própria aspiração se transforma no momento em que passa do sonho à realidade. Todo meio é obstáculo. Somente na medida em que todos os meios são abolidos, acontece o encontro.

Esse trecho mostra que o encontro na educação acontece quando o professor está ali realmente presente, e não só repetindo métodos ou atividades.

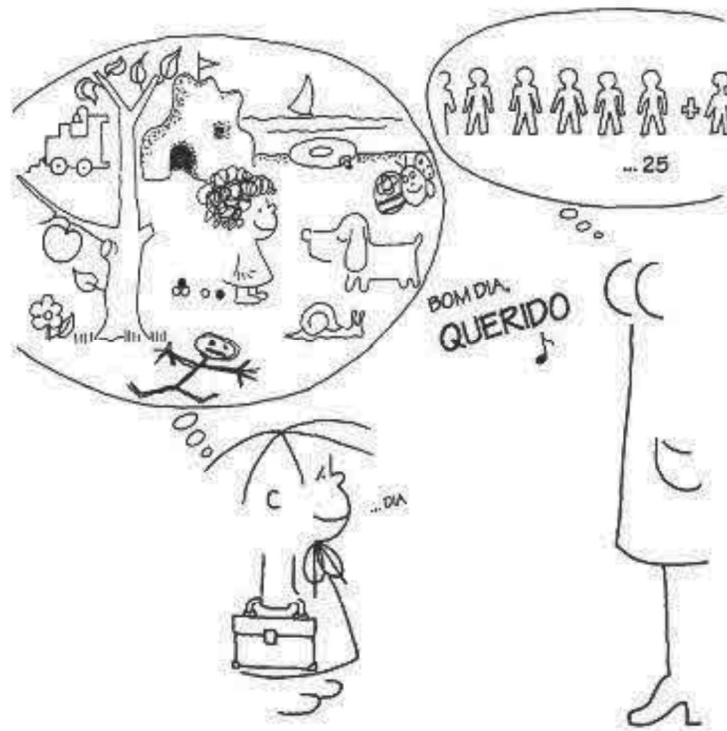


Figura 17 – Primeiro dia na escola: o encontro
Fonte: Tonucci (1975)

Ao articular as reflexões de Buber (2006) e Freire (2002) acerca do diálogo e dos “encontros”, é possível observar que a imagem em questão contribui para a compreensão dessas ideias. Na prática docente, é comum que o educador se veja inserido em uma engrenagem que conduz a uma rotina excessivamente mecânica e desumanizada. Nesse contexto, a reflexão proposta por Buber (2006) se torna essencial, ao alertar para o risco de o outro ser tratado como um “isso”, ou seja, um objeto, sem o reconhecimento de seus sentimentos, saberes e possibilidades de troca.

O professor deve se permitir ter esse “encontro” com as crianças, ser afetado por elas, aprender com elas e mudar junto. Por exemplo, quando uma criança traz uma ideia diferente para alguma brincadeira ou faz uma pergunta, o professor pode acolher aquilo, mudar o rumo da atividade e transformar o momento em aprendizado para os dois. É disso que Buber está falando, sobre estar presente de verdade, sem se prender demais a regras, mas estar aberto ao que nasce do encontro.

Assim, uma prática pedagógica libertadora, como traz Freire (2015), é aquela que tira o adulto do centro e coloca a criança em conjunto com o professor. Uma

escola que oferece práticas que incluem a criança é aquela em que se aprende brincando, fazendo suas perguntas e explorações. E um professor é aquele que, em vez de querer formar “futuros adultos comportados”, ajuda as crianças a se tornarem o que são no presente: com ideias e curiosas pelo mundo, criativas e conscientes.

3. 5 O professor em sintonia com o olhar da criança: a docência interrogada pela criança

“Por que o Henrique não sabe sentar que nem a gente?”, perguntou Maria Clara, 3 anos. “Ele está aprendendo”, respondeu a professora. “Para ele ser igual a gente?” (Nascimento; Kramer, 2008, p. 42).

Essa fala de uma menina de três anos abre uma janela para repensar a própria função docente. Quando Maria Clara questiona se o colega precisa “ser igual”, ela revela algo: as crianças percebem e refletem o mundo com perguntas. É nesse momento que o papel do professor se transforma, em que ele deixa de ensinar “sobre” as crianças e passa a aprender com elas. E se, por um instante, o professor deixasse de ser, na maior parte do tempo, o centro do saber e passasse a caminhar junto com as crianças, ouvindo, observando e permitindo que elas questionassem os rumos da aprendizagem?

Essa é a ideia de uma docência interrogada pela criança. Um modo de ensinar em que o educador não é o centro, mas o parceiro que aprende e constrói junto. Nessa perspectiva, o ambiente de encontro deixa de ser o espaço de uma via de mão única e passa a ser o lugar de troca com via de mão dupla, entre professor e criança.

O papel do professor é o de profissional que observa, escuta e provoca novos olhares sobre o mundo, sem roubar a autoria das infâncias. Como lembra Silva e Lima (2018), as crianças “são dotadas de extraordinária capacidade de aprendizagem e de mudança, de múltiplos recursos afetivos, relacionais, sensoriais e intelectuais”.

Carcanholo (2015) destaca uma docência que acontece em um processo contínuo da escuta e do olhar atento do professor. Em vez de seguir um planejamento pronto e inflexível, o educador parte das curiosidades das crianças e vai puxando para o planejamento os interesses delas para construir vivências que façam sentido para o grupo. Essa proposta de pedagogia de vivências valoriza o cotidiano e transforma descobertas em grandes aprendizagens. Assim, temas como um “inseto” encontrado no pátio, uma brincadeira que as crianças adoram muito, uma dúvida sobre o

“espaço”, ou até assuntos que surgem nas conversas se tornam ponto de partida para investigações coletivas cheias de descobertas e registros.

O professor deixa de ser o único produtor e passa a aprender junto, remando no mesmo ritmo das crianças e permitindo que suas curiosidades transformem o caminho da aprendizagem. Esse movimento de troca entre o ensinar e o aprender dialoga diretamente com as ideias que Freire (2013) e Buber (2006) enxergam na relação dialógica.

Freire (2013) diz que “a educação é prática social que tem como finalidade a formação humana e, por isso, não é neutra”, ela precisa estar encharcada de realidade, feita “com” e não “para” o outro. Buber (2006) lembra que é preciso transformar o “outro de quem falo” naquele “com quem falo”, instaurando uma relação de reciprocidade viva, em que ambos crescem juntos no diálogo.

Ao se colocar em sintonia com a criança, o professor troca experiências e descobre o mundo com ela, de forma que nenhum se sobrepõe, mas ambos crescem juntos. Essa troca de papéis ressignifica a sua autoridade ao ser construída na escuta, no cuidado e no respeito. Como defendem Steffens (2016), o protagonismo infantil desafia o professor a abandonar práticas engessadas e construir planejamentos diários flexíveis, “permeados pela escuta sensível” e pela observação constante das manifestações das crianças.

Presença significa presentificar e ser presentificado. Reciprocidade é a marca definitiva da atualização do fenômeno da relação. O “entre” é assim considerado como a categoria ontológica onde é possível a aceitação e a confirmação ontológica dos dois pólos envolvidos no evento da relação. As duas palavras-princípio instauram dois modos de existência: a relação ontológica Eu-Tu e a experiência objetivante Eu-Isso (Buber, 2006. p. 33.)

Numa docência interrogada pela criança, o professor aprende a estar presente. Como diz Buber (2006), é nesse “entre”, nesse encontro mesmo, que a relação acontece. Quem se entrega a isso percebe que ensinar e aprender andam juntos, num “vai e vem”, com gestos e pequenas descobertas. O ritmo muda. A gente desacelera, passa a acolher o imprevisto que aparece nos ambientes de vivência e dá valor às perguntas tanto quanto às respostas. É nessa esperança ativa, feita de presença e escuta, que a educação vira vida. Escutar as crianças é como abrir uma janela para dentro da escola. É nesse cotidiano simples, entre brincadeiras, conversas e risadas, que elas mostram o que sentem e pensam sobre tudo o que as cerca.

Nos registros de diário de campo de Muller (2006), realizados numa turma de pré da Educação Infantil, as vozes infantis aparecem com sinceridade, revelando como o olhar da criança enxerga, interpreta e até questiona o jeito como os adultos organizam a escola. Em uma das cenas observadas, um grupo comenta sobre as “estrelinhas” dadas pela professora:

Perguntei mais tarde para Lucas sobre a estrelinha em seu caderno e ele me respondeu que é ‘por causa que está muito bonito e porque tá tudo certo’. Renata comenta: ‘Eu acho que todo mundo ganhou estrelinha’. Entretanto, Lucas retruca: ‘Não, os que não pintam certo não ganham’ (Muller, 2006, p. 560).

Nesse pequeno diálogo, as crianças demonstram em palavras o peso que a constante avaliação tem para elas. A estrelinha, que para o adulto é um gesto de incentivo, vira um marcador de quem “faz certo” e quem “não faz”. O que parece simples ganha outro sentido quando visto pelos olhos infantis. Uma docência em sintonia precisa enxergar esses detalhes e se perguntar: o que realmente estamos comunicando quando elogiamos as crianças? Qual é o sentido disso?

Em outro momento, as crianças falam sobre a festa de formatura do pré-escolar: “Márcia responde: ‘É que as mães vêm aqui para, no outro dia, a gente ir para a primeira série...’. Renata completa a ideia: ‘É uma festa em que a gente canta. A gente vai cantar duas músicas.’” (Muller, 2006, p. 561).

Para elas, a pré-escola é uma “espera” pela primeira série, ou seja, uma fase que prepara para algo que ainda virá. A infância é tratada como um ensaio para o futuro. Quando o professor ouve esse tipo de fala, percebe o quanto o olhar adulto, cheio de metas e etapas, acaba atravessando o olhar da criança. Estar em sintonia com ela é também aprender a dar sentido ao agora, e não apenas ao depois.

Em outro trecho, Muller (2006) mostra como até a ideia de trabalho aparece nas falas infantis, refletindo a forma como a escola se organiza: “reforça que não pode colar pedaços de papel grandes, reforçando: ‘Porque daí é trabalho de preguiçoso’”. (Muller, 2006, p. 563). Essa fala, dita por uma coordenadora, revela como expressões adultas acabam moldando o modo como as crianças entendem o que é fazer certo. A infância vai sendo educada dentro de uma lógica muito produtiva, como se houvesse um jeito certo de ser criativo. O professor precisa estar atento a isso: o erro, o imprevisto e o tempo próprio da criança também são parte do aprendizado, não sinal de preguiça.

Um dos relatos mais tocantes é o de Joana, que fala enquanto realizava uma colagem: “Enquanto eu conversava com Joana, ela sussurrava: ‘Vai falando, que eu vou colando. Desculpa se eu não tô te olhando, mas eu tô trabalhando.’” (Muller, 2006, p. 563). Joana pede desculpas por não parar o que está fazendo, como se o brincar e o conversar precisassem ser separados, como se o “trabalhar” fosse mais importante, ou seja, ela está vendo o próprio processo de aprendizado como um trabalho. Essa fala mostra o quanto o pensamento adulto da produtividade está enraizado no cotidiano da sala. Quando o professor se abre para esse tipo de escuta, ele aprende que a pressa não combina com o tempo da infância.

Outras falas são mais profundas ainda, como a desigualdade entre as crianças: “Ao ter seu pedido de empréstimo de um lápis negado pelo colega, André chorou baixinho. Quando questionado sobre como eu poderia fazer para ajudá-lo, desabafou: “O meu pai não tem dinheiro para material” (Muller, 2006, p. 564).

O desabafo de André carrega consigo uma realidade que muitas vezes passa despercebida na rotina do professor. Ele não fala só de um lápis, fala de pertencimento, de querer estar junto e não poder. Ser um professor em sintonia com o olhar da criança é também perceber essas ausências que passam em silêncio no cotidiano e agir com sentimento pela criança.

Por fim, há as falas sobre castigo, que revelam o quanto o corpo e as emoções das crianças são afetados pelas formas de disciplina:

Pergunto para os meninos: ‘O que é castigo?’ Cléber responde: ‘Ir para a frente do quadro e cheirar parede, xingar, botar sentado. Também pode ser expulso.’ Jorge complementa: ‘Nesta escola pode ser expulso e rodar. É ser posto para fora. O meu primo rodou.’ (Muller, 2006, p. 566).

Com base nestes relatos, o castigo, na visão das crianças, é algo que fere e afasta. “Cheirar parede”, “ser expulso” são expressões que mostram medo e vergonha. Quando o professor escuta essas falas, ele percebe que o que para o adulto pode parecer uma correção, para a criança é uma experiência de exclusão. Essas vozes infantis, trazidas por Muller (2006), mostram o quanto a escola precisa aprender a se ver pelos olhos da infância. É nesses pequenos fragmentos de fala que se escondem as perguntas mais profundas. Escutar a criança é aceitar o convite para rever práticas, tempos, sentidos e transformar o ato de ensinar em um encontro.



(colorir as folhas e os galhos de verde)

Figura 18 - Mas um dia... as classes florescerão
Fonte: Tonuci (2023)

Para encerrar, trago esta última charge, “Mas um dia... as classes florescerão”, que funciona como uma metáfora para o que foi discutido neste capítulo: transformar a escola da infância não é só uma vontade, é uma prática que precisa ser vivida e repensada todos os dias. Ao mostrar a sala de aula como um ambiente de vivência, a imagem nos convida a repensar o lugar do adulto e a reconhecer que cada criança tem corpo, história e voz. Mas essa mudança não acontece de repente, ela depende de escolhas cotidianas: do modo como planejamos, organizamos o tempo, arrumamos o espaço e, principalmente, de como escutamos as crianças e dividimos com elas as decisões.

A charge acaba nos interrogando o seguinte: até que ponto nossas práticas ainda alimentam o adultocentrismo que desejamos problematizar? Talvez o florescer das classes dependa menos de novas metodologias e mais de reinventar o modo como nos relacionamos com as crianças: escutando, partilhando ideias e reconhecendo-as como coautoras do cotidiano escolar. Que escola é essa que queremos cultivar? Uma que apenas ensine ou uma que floresça junto com as infâncias?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo problematizar o adultocentrismo nos processos pedagógicos e propor caminhos que valorizem as infâncias em seus saberes, seu tempo e modo de ser. A investigação, de caráter teórico-reflexivo, articulou um memorial autobiográfico e revisão bibliográfica para compreender como relações de alto controle, rotinas e práticas disciplinares continuam a reduzir as crianças dentro do processo de aprendizado. A abordagem adotada permitiu integrar trajetórias pessoais e referências teóricas (Ariès, 1981; Buber, 2006; Freire, 2002; Vigotski, 1991), mostrando que uma pedagogia libertadora exige tanto análise crítica quanto transformação cotidiana da prática docente.

Ao alinhar o memorial com o embasamento teórico, o estudo mostrou que memórias individuais (experiências escolares, vivências como babá, autoexpressão por meio de poemas e registros fotográficos) não são apenas relatos sem sentido, mas sim evidências políticas, revelando como práticas adultocêntricas foram vividas, sentidas e reproduzidas, e como essas experiências moldaram escolhas da autora ao longo do tempo. Essa articulação destaca a ideia de que a escuta sensível e o reconhecimento das infâncias são instrumentos para se repensar a docência.

Os materiais teóricos e reflexivos trazem marcas do adultocentrismo, nessa padronização de tempos e espaços, condutas, avaliação centrada no resultado e não no processo, e a invisibilização das narrativas e dos sentidos infantis. No entanto, emerge a necessidade de práticas libertadoras, ou seja, de uma escuta presente, da construção conjunta do currículo, de espaços significativos em materiais, de tempos flexíveis e avaliações formativas, que valorizem a autoria infantil, como caminhos possíveis para que a escola deixe de funcionar apenas como reprodutora de normas e passe a ser um ambiente de coautoria.

Portanto, estes foram os aspectos importantes da pesquisa: fortalecer a escuta sensível como ação pedagógica intencional; propor que o planejamento traga experiências participativas com as crianças; incentivar formações continuadas que problematizem práticas adultocêntricas; sugerir envolvimento familiar que dialogue com a infância enquanto tempo de sentido e não apenas de preparação para o futuro.

Deixo aqui sugestões para pesquisas futuras e estudos empíricos que possam envolver mais as vozes infantis e trazer pesquisas e ações que acompanhem intervenções em contextos escolares.

Por fim, como gesto ético-político, como autora, reafirmo a necessidade de reconciliar a prática docente com a criança que fui e com as infâncias presentes na sala, ou seja, educar é caminhar junto, recriar espaços de afeto e reconhecer saberes.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

BATISTA, Bruna Dayane Valadares; SAMPAIO, Karine Christina Corrente; PAULA, Vasti Gonçalves de. O protagonismo como princípio favorecedor na educação da primeira infância. **Rede de Ensino Doctum**, [S.L], v. 1, n. 1, p. 49-61, 2020.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves; SILVA, Alexsandro da. O ensino da leitura e da escrita e o livro didático na Educação Infantil. **Educação** [Porto Alegre], v. 40, n. 3, p. 440-449, set./dez. 2017.

BRASIL. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Guia do PNLD 2022**, Objeto 2, Obras Literárias para a Educação Infantil (creche e pré-escola). Informe n. 43/2023, Brasília-DF, set. 2023.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. 10. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

CARCANHOLO, Flávia Pimenta de Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**: relatos de vivências. Uberlândia: UFU, 2015.

CAVALCANTE, Emanuel Bernardo Tenório. O conceito de adultocentrismo na história: diálogos interdisciplinares. **Fronteiras: Revista de História**, Dourados, v. 23, n. 42, p. 196-215, jul./dez. 2021.

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

COUTINHO, Luciana Gageiro; CARNEIRO, Cristiana; SALGUEIRO, Larissa Magalhães. Vozes de crianças e adolescentes: o que dizem da escola? **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 2, p. 231-240, 2018.

TONUCCI, Francesco. **Com Olhos de Criança**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

JOBIM E SOUZA, Solange; PEREIRA, Rita Ribes; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Ser criança na educação infantil: infância e linguagem. **Caderno 2**. Brasília: MEC/SEB, p. 116, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARTINS FILHO, Altino José Da socialização adultocêntrica às culturas infantis: adultos e crianças no contexto da educação infantil. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 24, n. 53, p. 80-98, 2024.

MULLER, Fernanda. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 553-573, maio/ago. 2006.

NASCIMENTO, Anelise; KRAMER, Sônia. Ser criança e ser diferente. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 14, n. 81, p. 38-49, mai./jun. 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. **Pedagogia-em-Participação**: a perspectiva educativa da Associação Criança. Porto: Porto Editora, p. 49, 2013.

OLIVEIRA, Karina Nascimento de. **Autoridade do professor, autonomia e liberdade da criança de Educação Infantil**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Marília, 2023.

PENA, Alexandra Coelho; NUNES, Maria Fernanda Rezende; KRAMER, Sônia. **Formação humana, visão de mundo, diálogo e educação**: a atualidade de Paulo Freire e Martin Buber. *Educação em Revista*, v. 34, e172870, p. 17, 2018.

RAMINHO, Edney Gomes; GONÇALVES, Maria Célia da Silva. Infância e criança como construção social: cenários, avanços e prospectos. **Direito em Revista**, v. 24, n. 2, p. 14-21, 2023.

ROMANO, Cristiane. **Fica quieto, menino**: o que a ciência diz sobre limitar a voz das crianças. OCP News, 2023.

ROMÃO, Eliana Sampaio; LOURES, Thales Sampaio Romão. Por uma pedagogia da infância e superação do adultocentrismo: a criança como universo pensante. **Filosofia e Educação**, v. 16, n. 2, p. 304-334, 2024.

ROSA, Katia Antonia Ferreira. As crianças e seus desafios no mundo adultocêntrico. **Revista Eletrônica de Teologia e Ciências das Religiões**, v. 8, n. 2, p. 68-83, 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, José Ricardo; LIMA, José Milton de. Está na hora de... práticas domésticas e de adultocentrismo na rotina da creche. **REPesquiseduca**, v. 10, n. 20, p. 189–200, jan./abr. 2018.

SILVA, Jacqueline da; SCHNEIDER, Mariângela Costa; SCHUCK, Rogério José. O princípio do protagonismo infantil e da participação da criança na construção do planejamento no enfoque emergente. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 9, n. 17, p. 64-71, 2014.

SOUZA, Isaura Lays Sá Fernandes de; BASTOS, Ana Paula Solino; MOTA, Maria Danielle Araújo. Livros didáticos na Educação Infantil: usá-los ou não? **Revista de Iniciação à Docência**, [S. L.], v. 7, n. 1, p. 58-76, 2022.

STEFFENS, Carine Rozane. **O protagonismo e o planejamento diário de professores da Educação Infantil**. 2016. Monografia (Curso de Pedagogia), Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, 2016.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1991.