

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT09.020

# ADULTIZAÇÃO NA INFÂNCIA: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL FRENTE ÀS PRESSÕES DA ESCOLARIZAÇÃO PRECOCE E DA CULTURA ADULTA

Maria Thaís de Oliveira Batista<sup>1</sup>  
Priscila Nunes Brazil<sup>2</sup>

## RESUMO

Este artigo discute o fenômeno da adultização na infância, entendido como a antecipação de responsabilidades, comportamentos e demandas próprias do mundo adulto para crianças em fase inicial de desenvolvimento. Fundamenta-se em autores como Philippe Ariès, que evidencia a construção histórica da infância como uma etapa diferenciada do ciclo da vida; Ole Sarmento e Jens Qvortrup, que destacam a infância como uma condição social e direitos específicos da criança; e Neil Postman, crítico da exposição precoce das crianças à cultura midiática adulta. No contexto brasileiro, o artigo dialoga com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que orientam práticas pedagógicas voltadas para o respeito às especificidades do desenvolvimento infantil, valorizando a ludicidade, a brincadeira e as interações como pilares essenciais. A pesquisa adota abordagem teórica e crítica, buscando problematizar como a crescente pressão por desempenho acadêmico precoce, a exposição a conteúdos inadequados e a naturalização de posturas adultas no cotidiano escolar e familiar compro-

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPE). Professora do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), professoramariathaisdeoliveira@gmail.com;

2 Doutoranda em Linguagem e Ensino (UFCG). Professora do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), prinunesbra31@gmail.com.

metem a integralidade do desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças. São discutidos os impactos dessa adultização, que pode levar ao adoecimento psicológico, à perda da espontaneidade e da criatividade, bem como ao enfraquecimento dos vínculos afetivos e da própria infância como tempo singular. Por fim, o artigo propõe caminhos para o enfrentamento desse fenômeno, sugerindo a necessidade de fortalecer o projeto político-pedagógico da Educação Infantil com ênfase nas práticas que valorizem o brincar, as relações afetivas e o desenvolvimento integral, além de políticas públicas e formações docentes comprometidas com a infância enquanto direito e experiência única. Espera-se contribuir para a reflexão crítica e para a construção de uma Educação Infantil que resista às imposições adultizantes e reafirme o protagonismo da criança em sua singularidade.

**Palavras-chave:** Adultização, Infância, Educação Infantil, Escolarização Precoce.

## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, tem-se observado um fenômeno preocupante no campo da Educação Infantil: a adultização da infância, marcada pela antecipação de comportamentos, responsabilidades e expectativas sociais próprias do mundo adulto sobre as crianças. Essa tendência se manifesta de diversas formas, na pressão por desempenho acadêmico precoce, na exposição a conteúdos midiáticos inapropriados e na valorização de posturas que reprimem o brincar, a espontaneidade e a imaginação. Ocorre, portanto, um tensionamento entre as demandas da escolarização e o direito da criança a viver plenamente sua infância, conforme garantido pela legislação e pelas diretrizes curriculares vigentes.

A compreensão da infância como uma construção histórica e social é fundamental para situar o debate. Conforme Philippe Ariès (1981), a ideia de infância enquanto fase distinta da vida não é natural, mas fruto de transformações culturais que, a partir da modernidade, passaram a reconhecer a criança como sujeito em desenvolvimento. Essa concepção é aprofundada por autores como Manuel Sarmiento e Jens Qvortrup, que defendem a infância como uma categoria social com direitos e condições próprias, merecendo reconhecimento e proteção. Nessa perspectiva, adultizar a criança significa negar-lhe o tempo e o espaço necessários para seu desenvolvimento integral, impondo-lhe um modo de ser que não condiz com sua fase existencial.

No contexto brasileiro, esse debate ganha relevância diante das orientações legais e pedagógicas presentes no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), as quais afirmam o direito à infância como período de experiências, ludicidade e interação social. No entanto, as práticas pedagógicas nem sempre refletem esses princípios, sobretudo quando a Educação Infantil é tratada como etapa preparatória para o Ensino Fundamental, reduzindo-se à função de antecipar aprendizagens formais. Tal cenário evidencia uma contradição entre o discurso normativo e as práticas cotidianas, nas quais

a lógica da produtividade e do desempenho acadêmico tem prevalecido sobre a vivência do brincar e da imaginação.

Este artigo tem como objetivo analisar criticamente o fenômeno da adultização na infância, problematizando como a pressão por escolarização precoce e a influência da cultura adulta interferem nas práticas da Educação Infantil e nos processos de desenvolvimento das crianças. Busca-se, ainda, refletir sobre os impactos dessa tendência para a formação subjetiva, social e emocional das crianças, e apontar caminhos para uma prática pedagógica que reafirme o direito à infância como tempo de ser, brincar e aprender de modo integral.

Metodologicamente, o estudo assume uma abordagem teórica e crítica, fundamentada em revisão bibliográfica de autores clássicos e contemporâneos que tratam da infância como construção social e das implicações pedagógicas da adultização. O corpus de análise inclui textos de Philippe Ariès (1981), Neil Postman (1999), Manuel Sarmiento (2003) e Jens Qvortrup (2011), além de documentos oficiais brasileiros, como o ECA (1990) e a BNCC (2017). A análise busca articular esses referenciais com o contexto atual da Educação Infantil no Brasil, identificando tensões entre políticas, práticas e concepções de infância.

Os resultados e discussões desenvolvidos ao longo do trabalho indicam que a adultização tem provocado o adoecimento emocional, o empobrecimento das experiências lúdicas e a perda da espontaneidade das crianças, comprometendo a integralidade do desenvolvimento infantil. Em contrapartida, ressalta-se a importância de uma Educação Infantil comprometida com o brincar, as relações afetivas e o protagonismo infantil, capaz de resistir às imposições adultizantes e reafirmar a infância como direito e experiência única. Conclui-se que o enfrentamento desse fenômeno requer não apenas ações pedagógicas, mas também políticas públicas e formações docentes que reconheçam a especificidade e a potência da infância em sua dimensão humana e social.

## METODOLOGIA

A presente pesquisa possui caráter teórico, qualitativo e crítico-reflexivo, centrando-se na análise e problematização do fenômeno da adultização da infância sob a ótica da Educação Infantil. Considerando que o objetivo central deste trabalho é compreender como as pressões da escolarização precoce e da cultura adulta interferem no desenvolvimento integral das crianças, optou-se por uma metodologia que privilegia o estudo de referenciais teóricos e documentos normativos, buscando compreender as relações entre discursos, práticas e políticas que configuram o modo como a infância tem sido concebida e vivida na contemporaneidade.

A escolha pela abordagem qualitativa decorre da natureza interpretativa do objeto de estudo, uma vez que as questões que envolvem o conceito de infância e os processos de adultização não podem ser reduzidas a dados estatísticos ou mensurações objetivas. Ao contrário, exigem uma leitura crítica e contextualizada das representações sociais e culturais que se produzem sobre a criança, o brincar e a escolarização. Assim, a pesquisa se inscreve no campo das investigações teóricas em educação, voltadas à análise de conceitos, discursos e práticas educativas à luz de aportes filosóficos, sociológicos e pedagógicos.

Do ponto de vista dos procedimentos, o estudo apoia-se em uma revisão bibliográfica e documental, realizada a partir da leitura, análise e confronto entre autores clássicos e contemporâneos que discutem a infância, a cultura e a escolarização. A revisão bibliográfica teve como eixo central a obra de Philippe Ariès (1981), cuja análise histórica da infância evidenciou que a concepção de criança como sujeito diferenciado emergiu apenas com a modernidade, e não constitui um dado natural. A essa base histórica somam-se as contribuições de Manuel Sarmiento (2003) e Jens Qvortrup (2011), que concebem a infância como categoria estrutural da sociedade, possuindo valor e significação próprios. Tais autores foram fundamentais para compreender que a adultização não é apenas uma

questão comportamental, mas também uma manifestação das estruturas sociais que regulam e hierarquizam os tempos da vida.

Além desses referenciais, o estudo dialoga com Neil Postman (1999), que denuncia a dissolução da fronteira entre o mundo adulto e o universo infantil na sociedade midiática contemporânea. Para o autor, a exposição precoce das crianças a conteúdos e valores adultos contribui para a perda de um “modo de ser criança”, fenômeno que se intensifica com a aceleração informacional e a cultura do consumo. Essa leitura é essencial para compreender as dinâmicas de adultização nas práticas escolares, que frequentemente reproduzem o ritmo e a lógica da produtividade típicos do mundo adulto. No âmbito nacional, a pesquisa recorre a documentos legais e normativos, especialmente o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que orientam o trabalho pedagógico na Educação Infantil a partir de princípios como a ludicidade, o cuidado e as interações sociais. A análise desses textos permite identificar tensões entre o discurso legal, que assegura o direito à infância, e as práticas educacionais que, ao anteciparem a alfabetização e enfatizarem o desempenho cognitivo, acabam por reforçar processos de adultização.

A metodologia adotada compreendeu, portanto, três etapas principais: (1) Levantamento bibliográfico e documental, envolvendo a seleção e leitura de obras, artigos científicos e legislações pertinentes ao tema; (2) Análise interpretativa, pautada pela hermenêutica crítica, buscando estabelecer relações entre os discursos teóricos e as práticas sociais e escolares que se configuram em torno da infância; (3) Sistematização dos resultados, com a elaboração de eixos temáticos que estruturam as discussões apresentadas na seção seguinte, a saber: (a) a infância como construção histórica e social; (b) a escolarização precoce e a lógica do desempenho; e (c) a cultura adulta e seus reflexos nas práticas educativas.

Essa metodologia não envolve coleta de dados empíricos com crianças ou professores, motivo pelo qual não se aplica a submissão a comitês de ética em pesquisa com seres humanos. Do mesmo modo, não houve

utilização de imagens ou registros audiovisuais que demandassem autorização específica de uso. O caráter teórico do estudo centra-se na análise textual e conceitual, sem intervenção direta em contextos escolares.

A escolha desse percurso metodológico visa, sobretudo, aprofundar a reflexão crítica sobre a infância na contemporaneidade, compreendendo a adultização como um fenômeno multifacetado que perpassa dimensões culturais, sociais e educacionais. A análise qualitativa permitiu construir um olhar mais sensível e comprometido com o direito à infância, reconhecendo as implicações pedagógicas da antecipação de responsabilidades e expectativas adultas sobre as crianças.

Por fim, a metodologia fundamenta a busca por uma síntese interpretativa, em que teoria e prática se articulam para subsidiar a formulação de caminhos pedagógicos que reafirmem o brincar, a afetividade e a ludicidade como dimensões estruturantes da Educação Infantil. Assim, este estudo não pretende oferecer respostas fechadas, mas provocar o pensamento e suscitar novas indagações sobre como resistir, no campo da educação, às forças que tendem a silenciar a infância e moldá-la segundo os valores e urgências do mundo adulto.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise desenvolvida neste estudo partiu do princípio de que compreender o fenômeno da adultização na infância exige uma leitura multidimensional, que articule perspectivas históricas, culturais, sociais e pedagógicas. Diferentemente das pesquisas empíricas baseadas em coleta de dados quantitativos, o presente trabalho, de natureza teórica e crítica, estrutura seus resultados a partir da interpretação de categorias conceituais emergentes do diálogo entre autores, legislações e práticas educacionais.

Nesse sentido, os resultados aqui apresentados não devem ser compreendidos como dados numéricos ou mensuráveis, mas como sínteses interpretativas que traduzem movimentos, tendências e contradições

observadas no campo da Educação Infantil contemporânea. A sistematização dessas análises foi guiada por uma leitura hermenêutica dos textos e documentos, buscando identificar padrões discursivos que revelam como o imaginário social sobre a infância vem sendo progressivamente capturado por lógicas adultocêntricas e escolarizantes.

O estudo revelou que a adultização da infância se manifesta em múltiplas dimensões, desde a forma como as crianças são representadas nos discursos pedagógicos até as expectativas impostas às práticas docentes e familiares. Esse processo tem como pano de fundo a tensão entre o direito à infância e as exigências da sociedade contemporânea, marcada pela aceleração do tempo, pela produtividade e pela exposição midiática.

A partir dessa análise, emergiram três categorias analíticas que estruturam os resultados e discussões deste artigo: a infância como construção histórica e social; as pressões da escolarização precoce e o culto ao desempenho; influência da cultura adulta e suas repercussões nas práticas educativas.

Essas categorias foram elaboradas com base na convergência entre diferentes referenciais teóricos e nas contradições identificadas entre os princípios legais, expressos no ECA e na BNCC, e as práticas cotidianas observadas nas instituições de Educação Infantil. Cada uma delas ilumina um aspecto do fenômeno estudado e permite compreender as implicações pedagógicas, sociais e subjetivas da adultização.

A seguir, são apresentados os resultados e discussões organizados segundo esses três eixos temáticos, buscando articular as contribuições dos autores e documentos analisados com reflexões críticas sobre o papel da escola e dos educadores diante desse desafio contemporâneo.

## A INFÂNCIA COMO CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E SOCIAL

A compreensão da infância como uma categoria social e historicamente construída constitui ponto de partida essencial para problematizar o fenômeno da adultização. Tal perspectiva rompe com a ideia natura-

lizada de infância enquanto uma etapa biológica universal, revelando-a como uma produção cultural e histórica que varia conforme as transformações das estruturas sociais e dos modos de organização da vida.

Philippe Ariès (1981), em sua obra clássica *História social da criança e da família*, demonstra que, durante a Idade Média, não existia a concepção de infância tal como a concebemos hoje. Segundo o autor, “a criança era considerada um adulto em miniatura”, convivendo precocemente com o mundo adulto, compartilhando suas atividades, linguagens e responsabilidades. Somente a partir dos séculos XVII e XVIII, com o fortalecimento da família burguesa e o avanço da escolarização, a infância passou a ser percebida como um tempo diferenciado da vida, marcado pela necessidade de proteção e cuidado.

Essa mudança de paradigma revela que a infância é uma invenção moderna, surgida em meio a novas concepções sobre a família, a educação e o papel da criança na sociedade. No entanto, essa invenção não eliminou as desigualdades e hierarquias que atravessam a condição infantil. Como ressalta Qvortrup (2011), a infância deve ser entendida como uma categoria estrutural permanente das sociedades, uma geração que, embora possua especificidades, participa das dinâmicas sociais e econômicas que a produzem. Para o autor, a criança é simultaneamente “sujeito ativo” e “produto social”, ou seja, constrói o mundo e é por ele construída.

Nesse mesmo sentido, Sarmiento (2003) reforça que a infância é uma “condição geracional” marcada por tensões entre dependência e autonomia. O autor propõe uma leitura sociológica que desloca a criança do lugar de objeto da ação adulta para reconhecê-la como sujeito de direitos e de cultura. Como ele destaca, “as crianças não são apenas seres em devir, mas seres no presente, produtores de cultura e de sentidos próprios” (Sarmiento, 2003, p. 15). Essa afirmação desmonta visões adultocêntricas que definem a infância apenas pelo que lhe falta, maturidade, racionalidade, responsabilidade, e permite vê-la como tempo pleno de significações.

Ao retomar essas concepções, compreende-se que a adultização representa um retrocesso simbólico em relação às conquistas históricas

que consolidaram o reconhecimento da infância como etapa singular. Quando a criança é levada a assumir posturas, responsabilidades e expectativas típicas do mundo adulto, rompe-se o pacto social que assegura seu direito de viver a infância em sua integralidade. Essa antecipação de comportamentos adultos, frequentemente legitimada por discursos de “preparo para o futuro”, evidencia o quanto a sociedade contemporânea reconfigura as fronteiras entre as idades.

Além da historicidade, é preciso considerar as implicações culturais da infância no presente. Corsaro (2011) contribui ao propor o conceito de reprodução interpretativa, segundo o qual as crianças não apenas internalizam as práticas sociais dos adultos, mas as reinterpretam e transformam, criando significados próprios. Essa noção reforça a ideia de infância como espaço de produção simbólica, criatividade e resistência, dimensões que se perdem quando a lógica adultizante impõe padrões de comportamento e expectativas externas.

Sob essa ótica, a escola, enquanto instituição moderna que ajudou a constituir a infância, ocupa um papel paradoxal. Por um lado, foi um dos espaços responsáveis por consolidar o reconhecimento da criança como sujeito em formação e detentor de direitos. Por outro, tem sido, em muitos contextos, o locus de reprodução das práticas adultizantes, ao exigir resultados, disciplina e produtividade incompatíveis com a natureza do desenvolvimento infantil. Essa tensão mostra que a própria instituição que historicamente protegeu a infância pode, hoje, contribuir para sua erosão simbólica.

Como observa Postman (1999), em *O desaparecimento da infância*, vivemos um tempo em que “as fronteiras entre o mundo adulto e o mundo das crianças estão sendo apagadas”. O autor relaciona esse fenômeno à expansão dos meios de comunicação e à exposição precoce das crianças a temas, linguagens e valores adultos. Essa dissolução de fronteiras reflete-se também na vida escolar e familiar, onde a criança é chamada a corresponder a expectativas de desempenho e maturidade que desconsideram sua condição geracional.

Portanto, discutir a infância como construção histórica e social é compreender que ela é permanentemente atravessada por disputas culturais, econômicas e simbólicas. A adultização, nesse cenário, aparece como um sintoma das contradições da modernidade: ao mesmo tempo em que se proclama o direito da criança à proteção e à liberdade, impõem-se a ela ritmos, saberes e posturas que pertencem ao universo adulto. É nesse entrelaçamento de tempos, papéis e valores que se delineia o desafio contemporâneo da Educação Infantil: proteger a infância não como ideal romântico, mas como experiência real, concreta e necessária ao desenvolvimento humano integral.

## **AS PRESSÕES DA ESCOLARIZAÇÃO PRECOCE E O CULTO AO DESEMPENHO**

O fenômeno da escolarização precoce é uma das expressões mais contundentes da adultização na infância contemporânea. Em nome da preparação para o futuro, crianças são submetidas a práticas pedagógicas orientadas por metas de desempenho, resultados mensuráveis e conteúdos formais que desconsideram as especificidades de seu desenvolvimento. Essa antecipação de etapas cognitivas e comportamentais não apenas fere o princípio da ludicidade, central na Educação Infantil, como também esvazia o sentido de infância enquanto tempo de experimentação, descoberta e construção de si.

Na base desse processo encontra-se o discurso da eficiência e da produtividade, típico das sociedades neoliberais. Como observa Dahlberg e Moss (2003), a educação tem sido colonizada por uma “racionalidade técnica”, que transforma o trabalho pedagógico em um conjunto de procedimentos voltados à mensuração de resultados. Nesse contexto, a criança passa a ser vista como “um projeto em andamento”, cuja infância é apenas um meio para atingir a meta futura do sucesso escolar e profissional. Essa lógica, ao reduzir o valor do presente, nega o direito da criança de viver plenamente sua experiência de infância.

A Educação Infantil, nesse cenário, sofre uma pressão crescente para se alinhar ao modelo da escolarização tradicional. Kramer (2006) adverte que a “pedagogia da antecipação” transforma o espaço da infância em um simulacro da escola formal, impondo rotinas rígidas, conteúdos sistematizados e avaliações precoces. Essa tendência, segundo a autora, resulta da concepção equivocada de que a Educação Infantil deve “preparar” para o Ensino Fundamental, quando, na verdade, sua função é garantir experiências que favoreçam o desenvolvimento integral da criança, articulando cuidado, brincadeira e aprendizagem.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) reafirma esse princípio ao destacar o brincar como eixo estruturante da Educação Infantil. A BNCC define os campos de experiência como territórios de construção de saberes a partir das interações, da imaginação e da expressão corporal, reconhecendo que a criança aprende de forma ativa e significativa. No entanto, a prática cotidiana em muitas instituições ainda reflete o tensionamento entre a normativa e o ideal de produtividade. Oliveira (2012) observa que, mesmo após avanços legais, persistem práticas que valorizam a memorização, a escrita precoce e o controle comportamental, em detrimento da curiosidade e da autonomia infantil.

Esse descompasso revela um movimento de escolarização da infância, denunciado também por Kishimoto (2011, p. 45), ao afirmar que “o brincar tem sido substituído por atividades com fins instrucionais, que pouco contribuem para a formação da criança como sujeito criativo e crítico”. Para a autora, o desafio está em ressignificar o currículo da Educação Infantil, deslocando-o do paradigma da instrução para o da experiência, reconhecendo o valor do jogo simbólico e das interações sociais na construção de sentidos.

A escolarização precoce não se manifesta apenas na estrutura curricular, mas também nas expectativas familiares e sociais. As famílias, influenciadas por discursos midiáticos e políticas de ranqueamento escolar, frequentemente associam qualidade de ensino à antecipação da alfabetização e ao domínio de conteúdos formais. Como destaca

Postman (1999), vivemos uma “cultura da pressa”, na qual “a infância é vista como um período a ser superado rapidamente, não como uma etapa a ser vivida”. Essa pressão social atua sobre professores e gestores, que se veem compelidos a adotar práticas cada vez mais academicistas, mesmo reconhecendo seus efeitos nocivos sobre as crianças.

Do ponto de vista psicológico, essa aceleração pode resultar em adoecimento emocional, ansiedade e perda da espontaneidade. Vygotsky (1998) já advertia que o desenvolvimento infantil se organiza em zonas de potencialidade, nas quais cada conquista depende da maturação afetiva e social. A imposição de tarefas além da capacidade da criança gera frustração e fragilidade emocional, contrariando o princípio da mediação pedagógica adequada à zona de desenvolvimento proximal.

É importante reconhecer, ainda, que as políticas públicas voltadas à Educação Infantil, embora avancem na perspectiva do direito, nem sempre conseguem resistir às pressões de avaliação externa e de padronização do ensino. Dahlberg, Moss e Pence (2013) apontam que, ao adotar modelos avaliativos baseados em evidências e indicadores de desempenho, as instituições tendem a perder sua dimensão ética e estética, reduzindo a criança a um dado estatístico. Esse processo gera o que os autores denominam de “infantilização técnica”: um controle sobre a infância em nome de sua suposta valorização.

O culto ao desempenho, portanto, constitui uma forma contemporânea de adultização, na medida em que projeta sobre a criança as expectativas e ansiedades do mundo adulto. Ao ser medida por padrões de eficiência, ela deixa de ser reconhecida em sua complexidade, afetividade e singularidade. A Educação Infantil, nesse contexto, corre o risco de tornar-se uma etapa preparatória e não formativa, um tempo de adestramento, e não de vivência.

Enfrentar esse quadro requer o fortalecimento de uma pedagogia da infância, como propõe Oliveira-Formosinho (2007), que valorize as culturas infantis, a participação ativa das crianças e o diálogo entre experiências, saberes e emoções. Essa pedagogia se contrapõe à lógica da antecipa-

ção e afirma o brincar como experiência fundante de desenvolvimento, aprendizagem e humanização.

Assim, resistir à escolarização precoce e ao culto ao desempenho é um ato político e ético. É defender a infância não como prelúdio da vida adulta, mas como tempo de ser um espaço legítimo de formação, de imaginação e de encontro com o outro. A Educação Infantil, quando comprometida com essa visão, torna-se lugar de afirmação da infância em sua potência, e não de sua negação sob o peso das expectativas adultas.

## **INFLUÊNCIA DA CULTURA ADULTA E SUAS REPERCUSSÕES NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS**

A adultização da infância não se restringe à antecipação de conteúdos escolares ou à pressão por desempenho. Ela se manifesta também como um fenômeno cultural e simbólico, resultante da imersão das crianças em uma sociedade marcada pela aceleração do tempo, pelo consumo e pela valorização da aparência, do sucesso e da performance. Nesse contexto, a infância é progressivamente atravessada por valores e práticas do mundo adulto, o que interfere na constituição das subjetividades e fragiliza o sentido social da infância enquanto experiência distinta.

Postman (1999) alerta que vivemos uma era de colapso das fronteiras geracionais, em que os meios de comunicação de massa e, mais recentemente, as mídias digitais, dissolvem as distinções simbólicas entre o universo infantil e o adulto. Para o autor, “a televisão [e hoje as redes sociais] eliminou o segredo da vida adulta, expondo as crianças a temas, linguagens e comportamentos para os quais não estão preparadas” (Postman, 1999, p. 85). Essa exposição precoce produz uma espécie de “infância sem infância”, em que as crianças passam a adotar códigos, gestos e desejos moldados pela lógica adulta do consumo e da visibilidade.

A cultura contemporânea, fortemente mediada pelas tecnologias e pela comunicação instantânea, cria um ambiente de adultização simbólica, no qual a criança é simultaneamente espectadora e protagonista de

um imaginário social que valoriza a estética, o desempenho e a maturidade precoce. Como destaca Baudrillard (1991), vivemos na “sociedade do simulacro”, onde o valor do sujeito é substituído pela imagem que ele projeta. Essa lógica penetra também o universo infantil, fazendo com que meninas e meninos busquem parecer adultos, reproduzindo comportamentos e discursos que lhes são estranhos ao seu tempo de vida.

No campo da psicologia do desenvolvimento, Winnicott (1975) destaca que a infância é um período essencial de constituição do self, no qual o brincar e as relações afetivas possibilitam à criança integrar aspectos internos e externos de sua experiência. Quando esse espaço simbólico é invadido pela cultura adulta, que exige resultados, autocontrole e aparência, a criança perde a possibilidade de construir um “espaço potencial” de criação, condição fundamental para a saúde emocional. Para o autor, “é no brincar e somente no brincar que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral” (Winnicott, 1975, p. 79).

Essa invasão cultural é também resultado de uma sociedade orientada pela lógica do consumo. Como observa Lipovetsky (2004), o capitalismo contemporâneo promove uma “infância consumidora”, na qual a criança é vista não mais como sujeito de cuidado, mas como alvo de estratégias de mercado. Desde muito cedo, ela é inserida em práticas de consumo simbólico, roupas, brinquedos, tecnologias, que modelam suas preferências e modos de ser. Essa inserção precoce no universo do consumo reforça a ideia de autonomia e escolha, mas na verdade produz subjetividades dependentes da aprovação social e da mercantilização da identidade.

No campo da sociologia da infância, Sarmiento (2008) chama a atenção para o impacto dessas transformações sobre as formas de socialização infantil. Para o autor, a cultura adulta exerce uma “colonização” sobre as culturas infantis, reconfigurando as práticas de brincar, as interações e até mesmo as linguagens das crianças. Ao internalizarem os modelos midiáticos e comportamentais adultos, as crianças passam a reproduzir um vocabulário emocional e simbólico que reduz o espaço da imaginação e da espontaneidade. Sarmiento enfatiza que “a infância não é apenas um

tempo cronológico, mas uma condição de existência que precisa ser protegida das violências simbólicas do mundo adulto” (SARMENTO, 2008, p. 42).

Essa colonização se expressa também nos espaços escolares. A cultura adulta permeia o ambiente educativo através de regras, valores e discursos que priorizam o controle e a racionalidade em detrimento da escuta e da expressão infantil. Como observa Corsaro (2011), as crianças são frequentemente enquadradas em modelos de comportamento “aceitáveis”, o que reduz a potência criadora das interações entre pares. A imposição de uma ordem adulta sobre o cotidiano escolar produz, segundo o autor, “formas de resistência silenciosa”, em que as crianças recriam, em brincadeiras e narrativas próprias, maneiras de escapar ao controle simbólico dos adultos.

A influência da cultura adulta sobre as subjetividades infantis não é, portanto, apenas uma questão de conteúdo, mas de forma de relação com o mundo. Quando a infância é invadida por lógicas adultas, de consumo, de produtividade, de aparência, a criança é privada da possibilidade de experimentar o tempo da espera, do tédio, da imaginação e do encontro. Benjamin (1984), em seu ensaio *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, já alertava que a pobreza de experiências sensoriais e narrativas na infância moderna conduz à formação de sujeitos descentrados e inseguros. Para ele, “a experiência autêntica requer tempo, e o tempo é o primeiro elemento que a modernidade retira da infância” (Benjamin, 1984, p. 24).

Nesse sentido, a cultura adulta contemporânea, ao colonizar o universo infantil, atua como força produtora de subjetividades apressadas, ansiosas e hiperestimuladas. A criança adultizada não é apenas aquela que fala ou se veste como adulto, mas aquela que pensa e sente segundo a lógica adulta do desempenho e da visibilidade. Essa transformação compromete a constituição de vínculos afetivos sólidos e enfraquece a dimensão simbólica do brincar, substituindo a criação pela reprodução de modelos.

A resistência a esse processo passa pela revalorização das culturas da infância e pela promoção de ambientes que respeitem o tempo, o corpo

e a linguagem infantis. Isso implica repensar práticas pedagógicas, políticas públicas e discursos sociais que insistem em tratar a criança como “adulto em potencial” e não como sujeito do presente. Reafirmar a infância como tempo próprio, em meio à invasão da cultura adulta, é também um ato de defesa da sensibilidade e da imaginação como fundamentos da humanidade.

Ao sintetizar as discussões apresentadas, é possível compreender que a adultização da infância é um fenômeno multifacetado, que se articula em dimensões históricas, sociais, culturais e institucionais. A partir da revisão teórica realizada, constata-se que a infância, longe de ser uma etapa natural e imutável, é resultado de uma construção histórica e simbólica que vem sendo progressivamente tensionada pelas lógicas da produtividade e da racionalidade moderna. Nesse processo, a criança passa a ser concebida não mais como sujeito de direitos e experiências, mas como sujeito de expectativas, alguém constantemente projetado para o futuro e raramente reconhecido em sua existência presente.

As análises revelam, ainda, que a pressão pela escolarização precoce representa um dos mecanismos mais evidentes da adultização na contemporaneidade. A antecipação de conteúdos formais, a ênfase no desempenho e a redução do brincar a uma atividade “com propósito” expressam a incorporação de valores adultos, como a competitividade e a eficiência, nos espaços de educação infantil. Como discutem Kramer (2006) e Kishimoto (2011), essas práticas comprometem a essência da Educação Infantil, que deveria se pautar pela ludicidade, pela afetividade e pela construção coletiva do conhecimento. Assim, o que se observa é um deslocamento da escola da infância para a infância da escola: uma inversão que transforma o direito de brincar em obrigação de aprender precocemente.

Do ponto de vista cultural, constata-se que a invasão da cultura adulta nos cotidianos infantis intensifica a dissolução dos limites simbólicos entre os mundos da criança e do adulto. Através da mídia, das redes sociais e do consumo, a criança é constantemente convidada a participar de uma esté-

tica e de uma linguagem adultas, o que produz subjetividades marcadas pela ansiedade, pela autocobrança e pela performatividade. Esse processo, como alertam Postman (1999) e Lipovetsky (2004), conduz à perda da espontaneidade e à precarização da experiência lúdica, substituída por práticas de imitação e exibição. Em outras palavras, a infância passa a ser colonizada pelo desejo adulto, de sucesso, visibilidade e controle, o que restringe o espaço da imaginação e da experimentação criadora.

Os dados teóricos também evidenciam que os efeitos psicológicos e sociais da adultização são profundos. A exposição a exigências e responsabilidades incompatíveis com o estágio de desenvolvimento infantil pode gerar ansiedade, sentimentos de inadequação e dificuldades de socialização. Vygotsky (1998) ressalta que o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança ocorre de forma interdependente, mediado pelas relações sociais e afetivas. Quando essas relações são substituídas por cobranças e expectativas desproporcionais, rompe-se o equilíbrio entre aprendizado e afeto, fragilizando o processo de constituição subjetiva. Nessa perspectiva, a adultização não apenas acelera o tempo da infância, mas também desestrutura as bases emocionais que sustentam o desenvolvimento integral da criança.

Em termos institucionais, os resultados apontam para a necessidade de uma releitura crítica das práticas pedagógicas e das políticas educacionais voltadas à infância. É fundamental reconhecer que a defesa da infância como tempo legítimo e pleno de sentido não implica negar a importância da aprendizagem, mas reafirmar que aprender é, antes de tudo, um ato relacional, simbólico e afetivo. Como destaca Oliveira-Formosinho (2007), uma pedagogia verdadeiramente comprometida com a infância deve “dar voz às crianças, ouvir suas narrativas e reconhecer seus modos próprios de conhecer o mundo”. Isso requer uma postura ética por parte dos educadores, capaz de resistir às imposições adultizantes e de sustentar o brincar e a imaginação como princípios estruturantes do trabalho pedagógico.

Assim, as discussões e evidências reunidas neste estudo indicam que o enfrentamento do fenômeno da adultização exige uma ação educa-

tiva contra-hegemônica, que recuse a lógica da antecipação e valorize o presente da infância. Esse enfrentamento deve se materializar tanto nas práticas pedagógicas quanto nas políticas públicas, por meio de formações docentes críticas e de projetos político-pedagógicos que coloquem a criança no centro do processo educativo, não como futuro a ser moldado, mas como sujeito de direitos, de cultura e de imaginação.

Em síntese, os resultados demonstram que proteger a infância é também resistir ao adultocentrismo, à pressa e à instrumentalização da vida escolar. Trata-se de recuperar o tempo do brincar, o espaço da escuta e o direito ao afeto, dimensões essenciais para que a criança possa, enfim, viver a infância em sua inteireza.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo evidenciou que a adultização da infância constitui um fenômeno complexo, resultante de transformações históricas, culturais e institucionais que reconfiguram o modo como a sociedade contemporânea compreende a infância. Longe de ser um processo natural, trata-se de uma construção social impulsionada por valores de produtividade, consumo e desempenho que atravessam o cotidiano familiar e escolar, impondo às crianças responsabilidades e expectativas que não correspondem às suas condições de desenvolvimento. Essa lógica adultizante tem encontrado espaço nas práticas pedagógicas, sobretudo quando a Educação Infantil é reduzida à função de preparar precocemente para o ensino fundamental, em detrimento da ludicidade, das interações e da valorização da experiência infantil.

Ao retomar autores como Philippe Ariès (1981), que demonstrou a historicidade da infância, e Qvortrup (1993), que a define como uma categoria estrutural da sociedade, compreende-se que o esvaziamento simbólico desse tempo da vida representa uma forma de negação de direitos. A antecipação de comportamentos adultos, a cobrança por desempenho e a exposição midiática precoce constituem, como afirma

Postman (1999), sintomas de uma sociedade que perdeu a capacidade de proteger o espaço simbólico da infância. No contexto educacional brasileiro, esse processo se intensifica quando políticas e práticas escolares desconsideram os princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que orientam para uma Educação Infantil pautada na ludicidade, nas interações e no desenvolvimento integral.

Desse modo, as reflexões aqui apresentadas indicam a necessidade de reposicionar o papel da escola e dos educadores frente a esse cenário. Resistir à adultização da infância implica resgatar a centralidade do brincar, da imaginação e das relações afetivas como práticas constitutivas do aprender. A Educação Infantil, nesse sentido, deve ser compreendida não como preparação para etapas futuras, mas como um espaço-tempo de experiências significativas em si mesmas. Essa perspectiva demanda o fortalecimento do projeto político-pedagógico das instituições, assegurando que ele explicita princípios e ações voltadas à proteção do tempo da infância e à valorização das múltiplas linguagens infantis.

Além disso, é fundamental repensar a formação docente, garantindo que as professoras e professores da Educação Infantil sejam preparados para compreender as especificidades do desenvolvimento infantil e atuar de forma sensível às necessidades das crianças. Essa formação deve problematizar a influência da lógica avaliativa e tecnicista, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos para práticas educativas mais criativas, inclusivas e éticas. Também se faz necessário revisar os modelos avaliativos, substituindo instrumentos padronizados por registros processuais e observações que valorizem o percurso e as interações das crianças, e não apenas os resultados mensuráveis.

Do ponto de vista político, o enfrentamento da adultização exige o fortalecimento das políticas públicas voltadas à infância, bem como a ampliação dos investimentos em infraestrutura e condições de trabalho nas instituições de Educação Infantil. As ações intersetoriais, articulando educação, saúde, assistência social e comunicação, são fundamentais

para a construção de uma rede de proteção e promoção da infância. Da mesma forma, é urgente refletir sobre o papel das mídias e do consumo na configuração das identidades infantis, propondo estratégias de regulação e educação midiática que protejam as crianças da exposição e da erotização precoce.

Embora este estudo tenha caráter teórico e analítico, ele oferece contribuições relevantes para a compreensão do fenômeno da adultização e para a formulação de práticas pedagógicas mais coerentes com os princípios da Educação Infantil. Reconhece-se, contudo, a necessidade de pesquisas empíricas que aprofundem a compreensão desse fenômeno em diferentes contextos escolares e culturais, escutando as vozes das próprias crianças e observando suas vivências cotidianas. Estudos qualitativos e investigações de campo poderão ampliar o debate, oferecendo subsídios concretos para políticas e práticas educativas mais humanizadoras.

Em síntese, resistir à adultização da infância é reafirmar o direito de ser criança em sua totalidade. É permitir que o tempo da infância seja vivido em plenitude, com espaço para o brincar, a imaginação, o erro e a descoberta. Educar, nesse contexto, não é antecipar etapas, mas criar condições para que cada criança se desenvolva integralmente, reconhecida como sujeito de direitos, saberes e afetos. A defesa da infância, portanto, é um ato ético e político que exige o comprometimento de toda a sociedade, famílias, educadores, gestores e formuladores de políticas públicas, com a construção de um presente e de um futuro em que ser criança não seja um risco, mas um direito plenamente garantido.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAUDRILLARD, Jean. **A sociedade de consumo**. Lisboa: Edições 70, 1991.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, 1984.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 2 nov. 2025.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Diário Oficial da União, 16 jul. 1990.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2019. COR-SARO, William A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter. **Beyond quality in early childhood education and care: languages of evaluation**. London: Routledge, 2003.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Penso, 2013.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade: entre a escola e a cultura. In: KRAMER, S. (Org.). **Infância e educação: o significado do tempo presente**. Campinas: Papius, 2006.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo**. Lisboa: Relógio D'Água, 2004.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **A pedagogia da infância: dialogando com as culturas infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1, jan./abr. 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Sociologia da infância: correntes e confluências**. Cadernos de Educação, Pelotas, n. 12, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Sociologia da infância e a sociedade contemporânea**. Braga: Universidade do Minho, 2008.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.