

PROTAGONISMO INFANTIL: A AFETIVIDADE EM QUESTÃO

CHILDREN'S AGENCY: AFFECTIVITY IN QUESTION

Gleice José Maria¹

Rozineide Iraci Pereira da Silva²

RESUMO: Este artigo discute a relação intrínseca entre afetividade e protagonismo infantil no cenário educacional, fundamentado em uma revisão bibliográfica de natureza teórica. Parte-se da ideia de que a afetividade, enquanto componente estruturante das interações humanas, é essencial para o desenvolvimento da autonomia, da autoestima e da capacidade de participação ativa das crianças. Autores como Wallon, Vygotsky, Piaget, Freire e Nóvoa são utilizados como referencial teórico para analisar como práticas pedagógicas que valorizam os vínculos afetivos possibilitam o exercício do protagonismo na infância. Observa-se que a afetividade, quando intencionalmente integrada às práticas docentes, potencializa a escuta, a expressão e a construção coletiva do conhecimento, favorecendo o reconhecimento da criança como sujeito de direitos e agente ativo em seu processo formativo. O estudo traz uma singela contribuição para o debate atual sobre uma educação democrática, dialógica e humanizada, propondo uma reflexão crítica sobre os desafios e as possibilidades da valorização da afetividade como caminho para o fortalecimento do protagonismo infantil.

Palavras-chave: Protagonismo infantil. Afetividade. Educação infantil. Desenvolvimento humano. Relações pedagógicas.

ABSTRACT: This article discusses the intrinsic relationship between affectivity and children's agency within the educational landscape, based on a theoretical literature review. It starts from the premise that affectivity, as a structural component of human interaction, is essential for the development of autonomy, self-esteem, and children's capacity for active participation. Authors such as Wallon, Vygotsky, Piaget, Freire, and Nóvoa serve as the theoretical framework to analyze how pedagogical practices that value affective bonds enable the exercise of agency in childhood. It is observed that when affectivity is intentionally integrated into teaching practices, it enhances listening, expression, and the collective construction of knowledge, fostering the recognition of the child as a subject of rights and an active agent in their formative process. This study provides a meaningful contribution to the current debate on democratic, dialogical, and humanized education, proposing a critical reflection on the challenges and possibilities of valuing affectivity as a path toward strengthening children's agency.

Keywords: Children's agency. Affectivity. Early childhood education. Human development. Pedagogical relationships.

¹Doutoranda pela CBS- Christian Business School.

²PHD e doutora pela Christian Business School- Professora orientadora.

I. INTRODUÇÃO

A educação contemporânea tem sido instigada a reavaliar suas abordagens à luz de concepções mais abrangentes de infância e de desenvolvimento humano. A compreensão da criança como sujeito ativo, produtor de cultura e capaz de participar das decisões que afetam sua vida está solidificada em documentos normativos como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Nesse contexto, o protagonismo infantil emerge como um princípio educativo de relevância central.

Contudo, para que esse protagonismo se efetive, é imprescindível considerar a dimensão afetiva das relações escolares. A afetividade, frequentemente relegada a um papel secundário ou subjetivo, constitui-se como um elemento estruturante da experiência educativa, conforme demonstrado por diversas abordagens teóricas na psicologia e na pedagogia.

Este artigo objetiva, portanto, analisar como a afetividade pode ser compreendida como um fator facilitador do protagonismo infantil, examinando o papel do educador, do currículo e das interações sociais nesse processo. A metodologia empregada consiste em uma revisão bibliográfica de caráter teórico, buscando discutir conceitos a partir de pensadores clássicos e contemporâneos que abordam a interconexão entre desenvolvimento afetivo, social e cognitivo na infância.

2. A Afetividade como Fundamento da Relação Pedagógica

Para a compreensão da afetividade no âmbito deste estudo, faz-se necessária a análise de autores que delineiam sua importância no desenvolvimento infantil e na prática educativa.

2.1. A Afetividade em Wallon

Henri Wallon (2007) atribui à afetividade um papel primordial no desenvolvimento infantil, argumentando que as emoções precedem e condicionam o surgimento das funções cognitivas. Para o autor, a construção da criança ocorre por meio de um movimento dialético entre o afeto e a inteligência, sendo as relações emocionais com os adultos um suporte indispensável para a estruturação de sua personalidade. Wallon descreve os estágios do desenvolvimento infantil enfatizando como o ambiente afetivo contribui para a formação de vínculos que favorecem a aprendizagem. A interação emocional com o outro, em especial com o educador, cria condições propícias para o engajamento da criança em atividades que

demandam esforço, concentração e persistência, ressaltando o caráter indissociável entre cognição e afeto.

2.2. Vygotsky e o Papel das Interações Sociais

Lev Vygotsky (1998) também reconhece a relevância da afetividade, embora sua teoria seja mais centrada nas interações sociais mediadas e no papel da linguagem. Para Vygotsky, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores acontece na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), onde a figura do outro, mediado pelo vínculo afetivo e cultural, desempenha um papel essencial. As interações afetivas são, portanto, a base sobre a qual se constroem as aprendizagens significativas. É nesse contexto de segurança e suporte emocional que a criança se sente apta a experimentar, questionar, cometer erros e, acima de tudo, assumir um papel proativo em seu próprio processo de aprendizagem, estabelecendo um elo entre o afetivo e o social.

2.3. Piaget e a Interação Construtiva

Embora Jean Piaget (1971) tenha focado predominantemente no desenvolvimento cognitivo, sua obra não desconsidera a relevância da afetividade. Para Piaget, as emoções e a afetividade são as energias que impulsionam o desenvolvimento cognitivo.

Ele argumenta que o interesse e a motivação são aspectos afetivos que atuam como motor para a assimilação e a acomodação, processos essenciais na construção do conhecimento. A interação da criança com o ambiente e com os objetos do conhecimento, embora intelectualmente orientada, é sempre permeada por um componente afetivo que determina o engajamento e a persistência na busca por novas compreensões. Desse modo, o desenvolvimento afetivo e o cognitivo são vistos como interdependentes, caminhando lado a lado na construção do sujeito.

3. Protagonismo Infantil: Concepções e Implicações Pedagógicas

O conceito de protagonismo infantil tem ganhado centralidade nas discussões educacionais contemporâneas, uma vez que se articula com perspectivas críticas e humanizadoras da infância. Tal noção rompe com a visão tradicional de criança como sujeito passivo, receptor de conteúdos e moldado pelas determinações do adulto, para concebê-la como ator social, dotado de voz, agência e capacidade de intervir em seu processo formativo e no

contexto em que está inserida (Sarmiento, 2005). Essa mudança paradigmática está em consonância com os princípios defendidos pela Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), que reconhece o direito à participação ativa nos espaços sociais, incluindo o ambiente escolar.

Do ponto de vista conceitual, o protagonismo infantil implica considerar a criança como sujeito histórico e cultural, cujas experiências, percepções e interpretações sobre o mundo constituem parte fundamental do processo educativo. Nesse sentido, as práticas pedagógicas precisam ir além da transmissão de conteúdos preestabelecidos, valorizando a escuta sensível, a interação dialógica e a construção coletiva do conhecimento (Freire, 1996). Ao possibilitar que as crianças expressem seus interesses, dúvidas e perspectivas, a escola cumpre uma função social de emancipação e de desenvolvimento da autonomia.

As implicações pedagógicas desse conceito são amplas. Primeiramente, exigem uma reconfiguração do papel do professor, que passa de transmissor de saber para mediador e facilitador de aprendizagens, organizando situações que favoreçam a participação ativa. Em segundo lugar, remetem à necessidade de repensar as metodologias, privilegiando estratégias que envolvam investigação, cooperação e protagonismo no fazer pedagógico, como projetos interdisciplinares, rodas de conversa, assembleias escolares e atividades de exploração lúdica.

4

Outro aspecto relevante diz respeito à construção de uma cultura escolar que respeite a diversidade de vozes e incentive a autonomia, entendendo que a aprendizagem significativa ocorre quando a criança participa ativamente da definição dos percursos formativos. Assim, o protagonismo infantil está intrinsecamente vinculado à formação cidadã, pois promove a responsabilidade, a cooperação e o exercício democrático desde a infância.

Dessa forma, o protagonismo infantil não deve ser interpretado como mera concessão de espaço de fala ou de escolha, mas como um princípio pedagógico estruturante, que demanda posturas éticas, práticas inclusivas e ambientes educativos que reconheçam a criança como sujeito pleno de direitos, aprendizagens e contribuições

O conceito de protagonismo infantil tem adquirido relevância crescente no campo educacional, especialmente em propostas pedagógicas que se afastam de uma visão tradicional e adultocêntrica da infância. Em vez de considerar a criança como sujeito passivo e receptor de informações, compreende-se que ela é sujeito de direitos, histórico, social e cultural, capaz de interagir, questionar e construir conhecimentos a partir de suas próprias experiências (KRAMER, 2003; ARROYO, 2012).

De acordo com Sarmiento (2005), a criança deve ser vista como ator social, com voz ativa e inserida em processos de participação, perspectiva que se articula às reflexões brasileiras sobre educação democrática. Nessa direção, Kramer (2007) reforça que a infância deve ser compreendida como fase de produção cultural, e não apenas como preparação para a vida adulta, o que implica reconhecer a legitimidade das expressões infantis no espaço pedagógico.

As implicações pedagógicas desse conceito são múltiplas. Primeiramente, exigem uma redefinição do papel docente, que se desloca da função de mero transmissor de saberes para a de mediador, organizador e pesquisador de práticas que favoreçam a participação ativa das crianças (FREIRE, 1996; KRAMER, 2003). Nesse contexto, a escuta sensível torna-se um princípio essencial, pois implica reconhecer que as vozes infantis trazem interpretações próprias do mundo, contribuindo para a construção coletiva do conhecimento.

Em segundo lugar, o protagonismo infantil demanda metodologias que valorizem a investigação, a cooperação e a autonomia. As rodas de conversa, as assembleias de turma, os projetos interdisciplinares e as atividades lúdicas são exemplos de práticas que favorecem a participação efetiva, permitindo que as crianças expressem seus desejos, dúvidas e ideias (ROCHA, 2008; KRAMER, 2007).

Outro aspecto fundamental refere-se à necessidade de consolidar uma cultura escolar democrática, em que a criança seja reconhecida como coparticipante do processo educativo. Arroyo (2012) enfatiza que a escola deve assumir sua função de formação cidadã, estimulando desde cedo valores como responsabilidade, solidariedade e cooperação. Assim, o protagonismo infantil não se restringe a “dar voz” às crianças, mas sim a construir espaços e práticas que tornem essa voz legítima e transformadora.

Portanto, compreender e efetivar o protagonismo infantil implica assumir uma concepção de educação comprometida com a inclusão, a autonomia e a cidadania. Mais do que um recurso metodológico, ele se constitui como um princípio ético e político, capaz de reorientar as práticas pedagógicas e fortalecer a construção de uma escola que respeite e valorize a infância em sua potência criadora e emancipatória.

3.1. A Criança como Sujeito de Direitos e de Ação

O protagonismo infantil refere-se à capacidade da criança de agir, opinar, decidir e participar ativamente dos contextos em que está inserida. Não se trata de uma mera concessão do adulto, mas de um reconhecimento ético e político da criança como sujeito de direitos

(OLIVEIRA, 2002). A BNCC (2017) reforça essa perspectiva ao indicar como uma das competências gerais da educação básica a valorização da iniciativa, da autonomia e da autoria dos estudantes. A implementação do protagonismo, portanto, implica em uma mudança de paradigma, deslocando o foco da criança como mero receptor de conhecimento para a criança como construtora ativa de seu aprendizado e de sua realidade.

3.2. Protagonismo não é adultização

É fundamental destacar que protagonismo infantil não significa inverter papéis ou atribuir responsabilidades que cabem ao adulto. Trata-se, antes, de reconhecer a criança como agente de sua própria formação, respeitando suas formas de expressão, seus ritmos e suas particularidades inerentes à fase da infância. Como alerta Kramer (1995), é preciso compreender o protagonismo dentro da lógica própria da infância, e não a partir de expectativas adultocêntricas. A adultização da criança pode gerar pressões indevidas e desconsiderar as necessidades específicas de cada etapa do desenvolvimento, comprometendo o bem-estar e o desenvolvimento integral do indivíduo.

4. Afetividade e protagonismo: uma relação de mão dupla

6

A afetividade estabelece as condições emocionais e relacionais para o pleno exercício do protagonismo infantil. Quando a criança percebe que é acolhida, respeitada e ouvida em suas emoções, tende a se posicionar com mais segurança, liberdade e confiança. A escuta ativa, o respeito às iniciativas infantis e a mediação sensível e empática do educador são fatores determinantes para que esse processo de desenvolvimento do protagonismo se concretize.

4.1. Paulo Freire e a pedagogia do afeto

Paulo Freire (1996) já nos alertava para a necessidade de uma educação fundamentada no diálogo e no respeito mútuo. Sua "pedagogia do afeto" propõe uma prática educativa em que o amor, a esperança e a escuta são condições intrínsecas para a formação de sujeitos críticos e emancipados. Para Freire, "ensinar exige respeito aos saberes dos educandos" – o que implica reconhecer e valorizar a palavra da criança, suas experiências e seus conhecimentos prévios, elementos cruciais para a construção de um ambiente onde o protagonismo pode florescer autenticamente.

4.2. António Nóvoa: o educador como presença

António Nóvoa (2009) argumenta que um bom professor não é apenas aquele que detém e transmite conhecimento, mas aquele que se faz presente – com o corpo, a escuta, o olhar, a palavra e o afeto. Essa presença afetiva é o que permite estabelecer vínculos significativos e criar ambientes nos quais a criança se sente parte integrante e ativa, e não apenas expectadora do processo educativo. A presença do educador, carregada de afeto e respeito, é fundamental para construir a segurança emocional necessária para que a criança ouse experimentar, expressar-se e, conseqüentemente, exercer seu protagonismo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O protagonismo infantil não se concretiza por imposição ou decreto, mas por meio da construção de relações pedagógicas que favorecem a expressão, a autonomia e a ação das crianças em contextos de confiança e respeito. A afetividade, ao ser compreendida e intencionalmente integrada como um pilar das práticas pedagógicas, torna-se o solo fértil para que a criança desenvolva sua capacidade de participar, de intervir, de opinar e de construir saberes de forma autêntica e significativa.

A escola, enquanto espaço privilegiado de convivência e formação, necessita reorganizar-se para acolher as crianças de forma integral, considerando suas complexas necessidades emocionais, sociais e cognitivas. O educador, por sua vez, deve cultivar uma postura sensível, dialógica e profundamente comprometida com o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões, reconhecendo a criança como um ser completo e capaz. A valorização da afetividade, portanto, não é apenas um adendo, mas um componente central para a edificação de uma educação que promova verdadeiramente o protagonismo da infância.

7

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade: reflexões sobre a creche. Educação & Sociedade, Campinas, n. 53, p. 57-69, dez. 1995.

KRAMER, Sonia. Infância e educação: o necessário diálogo entre políticas e práticas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 118, p. 45-60, jan./abr. 2003.

KRAMER, Sonia. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2007.

NÓVOA, António. *Professores: Imagens do Futuro Presente*. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Crianças pequenas: desafios e perspectivas*. Petrópolis: Vozes, 2002.

PIAGET, Jean. *A epistemologia genética*. São Paulo: Abril Cultural, 1971.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ROCHA, Ana Cristina; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Crianças e adultos em espaços de participação: desafios para a educação infantil. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 105, p. 797-818, set./dez. 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Sociologia da infância: correntes e confluências*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 25-42, jan./abr. 2005.