

ABORDAGEM PEDAGÓGICA CERCA DO PROTAGONISMO INFANTIL

Eliana Kodate¹, Sérgio Rodrigues de Souza²

¹Instituto Educacional Athena, Serra (ES), Brasil (elianakodate@hotmail.com)

²Facultad Interamericana de Ciencias Sociales – FICS – Asunción – Paraguai (srgrodriguesdesouza@gmail.com)

Resumo: Este artigo aborda a questão do protagonismo infantil e como ele pode ser transformado em ferramenta auxiliar ao trabalho didático-pedagógico do professor, passando a fazer parte de sua práxis. Este assunto é de extrema relevância científica, porque apresenta os mecanismos de construção epistêmica que as crianças utilizam para elaborar suas descobertas e desenvolvimento intelectual, seja por si própria e em consonância com o auxílio do professor.

Palavras-chave: Protagonismo infantil; Desenvolvimento intelectual; Epistemologia; Pedagogia e Didática.

INTRODUÇÃO

Discutir a questão do protagonismo infantil é uma das tarefas mais difíceis que pode ser dada ao estudioso de didática e ao epistemólogo; porque encontramos-nos diante de um estado de coisas que não provoca, não desperta e nem incentiva tal sentimento nas crianças. Está-se em um estágio desenvolvimental humano em que não se percebe qualquer traço de avanço no desejo de superação intrínseca, porque se espera que tudo aconteça desde o ambiente externo. Este comportamento acaba por ser determinante na conquista de um lugar *sui generis* no espaço e no tempo, considerando que, conforme explica Morin (2000, p. 20) “o conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo externo. Todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos.”

Com esta apresentação, o autor quer afirmar que, por mais racionais e fundamentadas na análise lógica das coisas, dos dados, dos fenômenos e a compreensão que se adote sobre os acontecimentos que marcam a existência humana e as tomadas de decisão, todo este processo é marcado por uma carga heurística, plena de emoções; porque, um detalhe que sempre se cuida de esquecer, acinte ou acidentalmente, é que os humanos pertencem a uma espécie que faz uso de uma memória semântica e o que ela preserva está, indistintamente, vinculado a uma emoção, em particular.

Eis que aproxima-se de compreender como se impulsiona o aspecto protagonista em crianças que fazem parte da educação infantil, etapa esta marcada por um período muito complexo desde o ponto de vista do desenvolvimento psíquico da criança e que,

dada a ausência de figuras masculinas no ambiente escolar ao qual estamos fazendo referência, isto pode, de alguma forma subjetiva, influenciar na ânsia de superação dos desafios que desapareceram da vida das crianças, devido a um estilo existencial em que as diferenças vêm sendo suprimidas como se representassem um mal a ser extirpado, de maneira violenta e brutal.

O interesse com a educação infantil é, exatamente, provocar, na criança, o seu instinto de desafio à natureza, ainda incompreensível para si e que, para tudo o que a envolve, não existe um código decifrável que lhe permita reduzir as coisas e os fenômenos ao campo semântico, cognitivo, intelectual e epistemológico. Faça-se esclarecer que, para ela o seu desejo concentra-se em determinar a natureza objetiva do que tem contato; mas, como não domina tais dimensões abstratas, pretende dominá-las a partir de sua subjetividade, ainda passível de nenhuma condição de domínio, seja lógico ou emocional.

Freud (2006) vai esclarecer que, “um instinto seria um impulso, presente em todo organismo vivo, tendente à restauração de um estado anterior, que esse ser vivo teve de abandonar por influência de perturbadoras forças externas, uma espécie de elasticidade orgânica ou, se quiserem, a expressão da inércia da vida orgânica” (Freud, [1920] 2006, p. 28-9) e, expressa-se o seu pensamento aqui, porque todo ser humano, desde o seu nascimento representa uma expressão filogenética de sua espécie; ou seja, o mesmo trajeto que todos os seus ancestrais tiveram que fazer para sobreviver em um mundo hostil deverá ser realizado pelo novo membro da espécie.



E, assim como os homens de eras anteriores à atual tiveram que desvendar os mistérios da Natureza através da experiência e da iniciativa de erros e acertos, da mesma maneira e na mesma proporção, os humanos da era contemporânea têm que se submeter a esta situação condicional. Não abstendo de seu protagonismo, que é inerente ao ser e ao existir, este sentimento já é parte integrante da criança, compondo seu dinamismo como indivíduo, que lhe instiga à superação.

MATERIAL E MÉTODOS

Para conduzir este estudo, adotou-se uma abordagem metodológica bibliográfica, descritiva (Gil, 2020) como base, a partir de uma revisão sistemática sobre o tema. Os artigos selecionados foram submetidos a uma análise de conteúdo para examinar sua relevância e adequação aos objetivos do estudo. A exposição e interpretação dos resultados foram realizadas após essa análise. Como forma de ampliar e aprofundar investigação, determinada a atingir os objetivos propostos, adotou-se, como método, uma pesquisa integrativa, que tem como finalidade realizar um estudo analítico. Neste sentido, a investigação integrativa se apresenta como uma ampla abordagem metodológica, permitindo a inclusão de estudos experimentais e não-experimentais para uma compreensão profunda e determinante dos assuntos analisados (Whittemore & Knafl, 2005).

Este artigo foi produzido a partir da leitura e interpretação de autores clássicos sobre o tema, buscando em artigos científicos e livros, resultados, teorias e práticas que se mostrassem condizentes com as expectativas de desenvolvimento do mesmo. Fundamentou-se, ainda, na práxis pedagógica do autor, que atuam na área, como professor, especialista e pesquisador, desenvolvendo projetos no referido campo de conhecimento.

Como instrumento metodológico foi utilizado a pesquisa bibliográfica, consultando livros e artigos que versam sobre o tema, a fim de tornar mais transparente e ampla a produção. Como métodos de interpretação dos textos consultados foi utilizado a análise bibliográfica sistemática. A metodologia deste estudo baseia-se em análises realizadas em livros e artigos, considerando os principais aspectos e abordagens sobre a temática abordada, aliada à práxis pedagógica do autor.

Este estudo se fundamenta no pensamento de Mikúlskiy (1985), para quem, “a via para o descobrimento dos mecanismos e regularidades do desenvolvimento da ciência, pelo qual entendemos, em primeiro lugar e de maneira principal, a criação de novo conhecimento, não consiste em limitar a

investigação em princípio, exclusivamente ao campo do desenvolvimento lógico dos conceitos científicos, para a qual nos convida o internalismo, nem em reduzir a explicação da história da ciência exclusivamente às condições sociais e econômicas, o que infrutuosamente tratam de fazer os externalistas. Este caminho radica na consciência e relação da unidade didática e a interação do conteúdo da ciência e as condições sociais e econômicas, culturais e históricas e os fatores pessoais com a influência determinante da prática histórico-social no desenvolvimento desta interação” (p. 14).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

ACERCA DO PROTAGONISMO INFANTIL

A fim de dar sequência à discussão, faça-se esclarecido que, vai-se trabalhar, neste tópico, com a apresentação do conceito semântico de protagonismo, sua caracterização e como se pode atuar para que, na educação infantil, ele possa ser incentivado de forma a possibilitar a conquista epistêmica individual e a formação de uma condição cognitiva exploratória. Para tanto, o professor precisa assumir uma postura em que o protagonismo de seu aluno seja reflexo dela; ou seja, por mais estranho que possa parecer, o comportamento do professor é o objeto determinante se a ação e a atuação da criança será executada sob aparente condição de timidez ou de forma desinibida.

Protagonismo é um vocábulo composto de prefixo, radical e sufixo, formando um termo com sentido complexo, desde o ponto de vista linguístico quanto psíquico; porque envolve uma conformidade subjetiva característica. Assim que, o seu prefixo grego *pro* significa ‘a favor’, como uma forma de motivação em direção à superação; já o radical grego *agon*, significa ‘luta’, ‘batalha’ e, o sufixo *ismo* que o complementa, quando unido de forma a criar a palavra e a dar-lhe um sentido humano, assume o significado de ‘enfrentamento’; isto é, ser protagonista quer dizer ser a favor do enfrentamento dos desafios que são postos e, na mesma proporção, daqueles que se é obrigado a superar para tornar-se vencedor na vida.

A criança apresenta uma condição muito especial, a começar por sua fragilidade física e ausência de conhecimento sobre o funcionamento fenomenológico das coisas, o que, já por si só, se mostra como suficiente para que desperte o medo como mecanismo de defesa. Atenta-se, para o fato de que, a infância é outro aspecto singular da existência humana, porque não há qualquer mecanismo de comparação [*em nível consciente*] com outros aspectos desenvolvimentais de qualquer natureza epistemológica. Contrariamente, o adulto, ao ser



confrontado com alguma atividade, pode buscar comparações em sua memória e, não a encontrando, pode aproximar, sob algum aspecto que lhe convenha, porque já possui uma vida marcada por algum tipo de alguma experiência sensível.

Desta forma, já se aproxima de compreender que, fomentar o protagonismo infantil em uma criança, é um desafio e uma batalha que se executa no campo do pensamento pré-consciente, em que o professor precisa lançar mão de metodologias e estratégias específicas a cada caso, em particular. Não se trata de elaborar uma condição especial de atuação pedagógica, adequando as ações e intervenções didáticas para a turma, como se fosse possível criar um universo temático onde tudo funcionasse ao sabor rítmico da *performance* pensada e criada para aquela idade-série.

Cada criança, em particular, vai apresentar o seu nível de dificuldade e, conseqüentemente, de medo diante dos desafios, sentimento que, a depender da forma como o professor manifesta sua característica didática, pode tornar-se um inibidor que pode [quase] chegar mesmo a tornar intransponível esta barreira psicológica ao aluno, impedindo sua aprendizagem, considerando que esta se dá através da experiência e como consequência direta desta.

Sentir medo diante do desconhecido é natural e não pode ser considerado como objeto de deboche; devendo ser analisado até que se encontre ou que se desenvolva caminhos [didáticos e pedagógicos] que conduza a criança à superação deste. Necessário esclarecer que, existe o medo gerado pelo desconhecimento do objeto e suas nuances e a expressão de medo que se materializa na forma de horror, nojo, que, semanticamente, se interpreta como *aversão*.

Diante de tal situação, todo o protagonismo infantil é embargado e nenhuma disposição é acionada em favor de sua superação epistêmica, porque todo o investimento didático-pedagógico realizado e inferido é negado pela criança, em que se posiciona de forma arbitrária à execução de qualquer esforço que possa ajudá-la em sua deliberação cognitiva. Quando esta situação se apresenta, uma interpretação profunda se faz necessária de tal forma a propor ações de intervenção e superação da mesma e compreender o que está induzindo a criança a assumir tal comportamento.

A AFETIVIDADE COMO MOTOR DO PROTAGONISMO INFANTIL

Uma interpretação obscura da afetividade que [quase] nenhum pensador assume é a de que seu significado se refere a segurança no imaginário da criança. Uma vez que um aluno sinta que possui um

vínculo afetivo com seu professor, ele ousa ir além e mais profundamente em suas construções intelectuais e elaborações cognitivas, explorando com maior propriedade o universo semântico que o envolve. Ausente este indecifrável e polissêmico sentimento da construção didática, o que surge em seu lugar, a fim de manter o equilíbrio é o medo; porém, não o mesmo que pode ser interpretado como a insegurança em si mesmo e que se resolve com a convicção de um adulto seguro e determinado a orientar o processo que exige proatividade, por parte da criança.

Na contramão de uma ação segura e equilibrada, quem assume o leme é o horror, a aversão, a antipatia que, por sua vez, induz e conduz o indivíduo à resistência a tudo que provenha do seu objeto-alvo de negação. A criança precisa sentir-se segura para buscar as respostas que lhe interessa; uma vez que para atingir este objetivo, precisa desafiar o que para ela se caracteriza como lógica. Ocorre que ela sabe que está em um mundo controlado por adultos [*sempre raivosos e dispostos a explodir, sem qualquer razão aparente contra elas*]. E tais explosões de humor negativo vão criando uma condição de *evitação* nas atitudes das crianças, tornando-se quietas e sem ação proativa que as levem a explorar os espaços que estão para além de si e de sua compreensão.

De acordo com Paniago (2008), a resistência é um mecanismo inconsciente ligado à parte do eu regida pelo princípio de realidade, que procura saídas contra a invasão dos elementos indesejáveis provenientes do meio externo, em especial, no caso da agressão provocada pela intervenção do adulto sobre o mundo frágil da criança. Quanto mais pressionado o eu se encontra, mais fortemente se apegue à resistência, ou seja, quanto mais inflexível for o professor em sua práxis, maiores os riscos de os alunos manifestarem e reforçarem seus processos de pensamento de resistências contra tudo que representa o professor e seus métodos, chegando ao cúmulo de abandonar e tomar de ódio a escola; passando a sofrer crises psicossomáticas, de forma estratégica, a fim de evitar a escola como um todo e ao professor de modo especial, particular e singular, o que demonstraria que há um conflito não resolvido, porque ao mesmo tempo em que odeia o professor o ama [*no entanto o teme e à sua postura, que para ela é caracterizada pela violência*] e, por extensão, como forma de superar o conflito, passa a odiar a tudo o que ele representa, assim desviando o sentimento de repulsa para outro objeto.

Freud (2006) defendia que a causa da resistência era a ameaça ao aparecimento de ideias e afetos desagradáveis, o que para o estudante da Educação infantil é uma condição que lhe provoque algum tipo de insegurança emocional. Muitas vezes prefere deixar a escola, alegando aos pais que não está se



sentindo bem, não consegue aprender nada; a família não observa quaisquer avanços epistêmicos na criança, sem contar o estado depressivo que se lhe assoma. Freud dizia que, aquilo que o ser humano não compreende tende a tratar como falso e a negá-lo e, na mesma proporção, aquilo que não desperta prazer e ainda provoca estados de medo e apreensão, a criança tende a renegá-lo, procurando afastá-lo de si ou procurando afastar-se dele. Quando aborda-se aqui, a questão da criação de laços afetivos entre professor e aluno [*destacadamente, crianças*], em nenhum momento há a condição de rompimento do respeito, até mesmo porque o caráter da criança está em fase de construção e, é na proporção do que lhe é oferecido que ela retribuirá. Portanto, afetividade aqui, expressa uma estratégia metodológica e didática aplicada a fim de se atingir um objetivo de longo prazo: a expressão do protagonismo infantil e que marcará a condição de proatividade, criatividade e inovação ao longo da vida individual e coletiva.

Morin (2000, p. 21) explica que, “a afetividade pode asfixiar o conhecimento, mas pode também fortalecê-lo. Há estreita relação entre inteligência e afetividade: a faculdade de raciocinar pode ser diminuída, ou mesmo destruída, pelo déficit de emoção; o enfraquecimento da capacidade de reagir emocionalmente pode mesmo estar na raiz de comportamentos irracionais.” Mas, não se está, neste ensaio, tratando do objeto em questão como algo que é refratário ao desempenho humano; antes, como um elemento fenomenológico que, sem a sua presença, o que se tem é a mais completa negação do desenvolvimento intelectual heurístico e lógico.

A criança necessita sentir-se segura, desde o campo afetivo, para que possa empreender em seus avanços, descobertas e conquistas. Ela interpreta este sentimento, em especial, através da leitura e interpretação corporal dos seus professores, através do olhar, do sorriso, das expressões de humor, pelo tom de voz, pela forma com que é abordada. Se, por acaso, ao ser questionada sobre qualquer ação, ela demonstre medo, não há aí protagonismo em sua atividade.

Quando se propõe a criar laços com as crianças, a primeira condição a se ter em questão é que o professor é um agente estranho à criança e vai demorar um tempo para que ela elabore um desejo de estreitar um laço afetivo com este e, neste intervalo irá elaborar um plano estratégico em que consiste, antes de tudo conhecer o seu oponente. Isto presume uma ação de intenso protagonismo infantil, em que, dentro de um espaço de tempo, passa a definir o perfil de seu professor e criar táticas de aproximação, ação e intervenção.

Somente um professor despreparado pedagogicamente vai interpretar o silêncio inicial de

sua turma e a pouca atividade proativista e de protagonismo como apatia. Em meio a este silêncio estão iguais a gerais se preparando para uma guerra e, geralmente, é por volta da metade do segundo bimestre que começam a sentirem-se à vontade para pedirem coisas, a contarem situações cotidianas de suas vidas familiares e a expressarem-se no campo da didática e até mesmo afetivamente, trazendo presentes para os seus professores, elaborando cartas com desenhos incríveis.

Antes que o professor possa exigir que seus alunos se manifestem proativamente, demonstrando um protagonismo apaixonado, é ele quem deve revelar-se para eles como alguém que está motivado e na expectativa de que expressem o que de melhor existe em seus mundos particulares. A sua expressão corporal permite que as crianças realizem esta leitura e desenvolvam suas ações de aproximação afetiva. De aí por diante, caberá a promoção de atividades em que se exija a aplicação do potencial cognitivo infantil na execução de tarefas que representem desafios de natureza epistemológica, proporcionando condições especiais para a expressão da criatividade e do protagonismo.

A LINGUAGEM DA CRIANÇA COMO ELEMENTO TRADUTOR DO PROTAGONISMO INFANTIL

A criança não consegue expressar-se de forma clara através de mecanismos linguísticos; logo, faz uso de linguagem corporal a fim de atingir os seus objetivos e, neste processo, cabe ao professor a interpretação deste caminho metodológico utilizado para que se consiga chegar a um entendimento claro sobre as coisas. Por exemplo, a leitura dos movimentos corporais revelam os sentimentos das crianças e, quando apresentam-se de modo tímido a pedir algo ao professor isto, em hipótese alguma refere-se a que tenha cometido algum erro que tenha terminado em desastre; apenas que, em sua concepção, mantém-se aceso o medo de ser castigada.

Quando a criança se aproxima, com o olhar para baixo, fazendo poucas incursões em direção ao professor, está transmitindo uma mensagem de que deseja muito alguma coisa; mas, está receosa de pedir; porém, espera que seja atendida, por ser algo que, para ela é urgente; por exemplo, ir ao banheiro ou beber água. O que pode parecer estranho o seu receio de pedir; mas, como ela presencia situações em que tais solicitações são negadas sem qualquer razão aparente e justificada, natural que tenha receio de ter o seu também indeferido.

Quando a criança se apresenta diante do professor, cabisbaixo e mordendo os dedos das mãos, está a desejar sentar-se com um colega com o qual se



identifica e que esteja a formar um laço afetivo de amizade; mas, a leitura corporal e o tom baixo de voz revelam sua insegurança [*quando não, medo*] de realizar o pedido. O mesmo pode ser observado quando se apresenta com as pontas dos pés se encontrando, demonstrando estado de ansiedade em relação à resposta que deseja receber; mas, que não sabe como será; até mesmo porque se receber um sim, já irá correndo realizar o seu intento e, se recebe um não, não sabe como proceder; porque ainda não domina o campo cognitivo de maneira suficiente para argumentar em favor de seu intento.

As crianças são a representação mais precisa do homem primitivo; seu comportamento não é determinado pela lógica; pauta-se pelas emoções, ou seja, todas as suas ações seguem procedimentos heurísticos. Assim que, o professor deve tomar muito cuidado na análise e na decisão quanto às solicitações das crianças, porque na maior das vezes elas também são resultados de interpretações heurísticas, quando deveriam ser pautadas na lógica concernente e em total acordo com a psicologia do objeto.

Até aqui, procurou-se apresentar situações triviais, desde o ponto de vista dos adultos, o que já desequilibra as situações pedagógicas, porque todo o processo escolar é montado tendo como foco o bem-estar do estudante, no caso da educação infantil, a criança, com o intuito de que avance em seu desenvolvimento cognitivo, intelectual e criativo; porém, ela vive em um mundo onde não possui domínio, em muitos casos, nem do próprio corpo, o que a faz depender da permissão de algum adulto em posição de poder sobre si, sua vida, sua existência e, por mais estranho que se apresente, sobre sua condição de aprendizagem.

Nos primeiros momentos de sua jornada escolar, em que ainda não domina questão de cores, o professor pode orientar quanto às formas e aquelas que utilizará para preencher os desenhos com diferentes tonalidades; mas, à medida que vai crescendo e o seu pensamento lhe permite atingir uma compreensão ainda que rudimentar da vida e da existência, começa a construir seu próprio mundo, agora à sua imagem e semelhança e, por extensão, entenda-se, diferente daquele que lhe ofereceram como real.

Neste processo, começa a dar matizes diversos aos elementos, utilizando cores para pintar os animais e os seres diferentes do que são na realidade. Há quem vá afirmar que trata-se de sua imaginação e, não estão de todo errado, a considerar o conceito semântico do vocábulo, em que consiste em dar vida às imagens que estão somente presentes no pensamento. Por vida, entenda-se, permitir que existam, se expressem, sejam postas para fora. Isto é uma forma de protagonismo silencioso e, quando há a repressão por parte de algum adulto, condenando a

licença poética de que fez uso, pode-se estar a provocar uma mutilação em sua condição de expressão cognitiva e, ao mesmo tempo, em sua autoridade sobre o mundo que está a construir.

O essencial é dialogar com a criança, a partir do momento em que ela procura expressar o que a levou a dar a forma apresentada ao desenho, este já lhe entregue em suas dimensões a serem preenchidas apenas com as cores e matizes que melhor lhe aprouver. Mas, não satisfeito, o professor determina cada categoria de cor e matiz que deva ser aplicado à arte. Por mais que esteja, com esta ação didática, a aperfeiçoar a coordenação motora [*grossa e fina*], o ideal é que permita a criança que aplique sobre a imagem a sua licença criativa, orientando-a quanto ao que interessa a categoria didática em questão. Há que ter sempre muito claro que uma ação fenomenológica, levada a efeito na educação infantil, não precisa conflitar com outra, podendo que objetivos distintos sejam alcançados em perfeita harmonia pedagógica.

Há situações em que a comunicação da criança se faz extremamente transparente; mas, o professor faz questão absoluta em torná-la confusa e complexa. Eis as situações: a criança aproxima-se dele e pede-lhe a tesoura, porque deseja recortar o desenho que acabou de colorir; mas, logo é rechaçada em seu protagonismo, sob diversas alegações fundamentadas [*pelo menos, do ponto de vista antipedagógico*] e ele próprio acaba por fazer a atividade que era do interesse particular da criança.

Em outro momento, se dá a cena em contrário; a criança lhe pede que recorte para ela o seu desenho e o professor a reprime, dizendo que ela já deveria saber executar aquela tarefa e, não só lhe nega o pedido, como a obriga a uma ação contrária aos seus anseios. Quando ela mesma quer fazer o recorte, é um forma de demonstrar sua maturidade cognitiva e que já é capaz de realizar determinadas tarefas por si só; já é autônoma; já aprendeu, ainda que não detenha domínio sobre a ação metodológica. Quando pede para que o professor recorte-lhe, está pondo à prova a relação de afetividade deste para com ela, procurando certificar-se de que ainda é estimada pelo seu professor.

A linguagem da criança se confunde com seu comportamento, que é, ao mesmo tempo, a forma de comunicação de que dispõe. É, também, através de tais ações que pode expressar seu protagonismo; logo, cabe ao professor estar atento a tais expressões e buscar compreendê-las como mecanismo de fortalecimento das ações de protagonismo que a criança apresenta. Quando esta ainda não sabe ler, é natural que peça para que leiam para ela as histórias e, mesmo que o livro em questão possua muitas ilustrações, o que ela deseja é ouvir a voz suave



alentadora, o que indica que esteja sofrendo com algum tipo de ansiedade ou insegurança. Negar a um pedido deste sentido é incorrer em um erro grave e deixar a criança entregue a uma situação interior de desconforto que bem pode ser uma oportunidade para que ela a supere, tornando-se mais forte diante de si mesma.

Há situações que são inusitadas; o professor diz para todos fazerem um desenho livre e já determina o desenho e a cor dos elementos. Estranha condição de liberdade e termina com a criança obedecendo, sob o risco de ser punida com os gritos histéricos de alguém que está fantasiado de pedagogo. Em outros momentos, pede ao professor um folha em branco e, quando questionada sobre o que irá fazer, responde que quer fazer um desenho e o professor insiste: ‘O que vai desenhar?’ Esta pergunta que parece simples, provoca constrangimento à criança; porque não tem uma ideia pré-concebida da imagem do que pretende desenhar; possui uma nuvem obscura de algo; como se a sua intenção fosse produto de uma construção subjetiva pré-consciente; mas que não consegue traduzir em palavras.

Há uma passagem na obra de Cervantes *El Ingenioso Hidalgo Don Quixote de La Mancha* (1605-1615) que ilustra, de maneira perfeita, esta condição surreal da expressão artística e intelectual demonstrado pela infância: Alonso Quijano, em suas andanças se depara com um homem que está a pintar um quadro e lhe pergunta: ‘O que está a pintar?’ e, o artista lhe responde: ‘Aquilo que vier a ser!’. Não havia como o pintor lhe dizer o que estava pintando, porque obedecia aos seus instintos e estes, por sua vez é que procuravam dar forma às imagens interiores que povoavam seu pensamento.

Quando já sabe ler e está conseguindo fazer leituras de textos específicos, geralmente se mostra interessada em ler para o professor e, o correto a se fazer é parar a aula e dedicar tempo a ouvi-la, corrigindo, na medida do necessário, as palavras que não tenha conseguido expressar da forma correta. Neste processo, o que vi determinar a excelência didático-pedagógica [ou não] é o tom de voz que se usa; não a correção em si da expressão vocabular utilizada durante a leitura. Tem-se mais que interessa a ela o juízo sobre a sua leitura; isto está muito claro no pensamento da criança.

A criança busca o reconhecimento do adulto através de suas ações e quando isto se mostra-lhe perceptível, mais expressará o seu protagonismo demonstrando capacidade de desenvolvimento em outras áreas e submetendo ao parecer do professor, porque sabe que sua ação proativa terá um julgamento justo e honesto; ou seja, o medo que inibe a maioria das crianças de ir além desaparece dando lugar ao ímpeto de

transformação de seu desejo em ação e de sua imaginação em realidade expressa.

Esta é uma condição peculiar na existência humana e que, uma vez que as crianças foram inseridas no ambiente escolar, este processo foi transferido, *ipsis litteris*, para a figura do professor e, para azar de ambos, ninguém os preparou para tal conflito inconsciente que somente é superado a duras penas para ambas as partes. Uma vez conhecedores da psicologia do objeto, a alternativa mais próxima de mostrar-se viável é a de permitir que o professor da série-ano Pré I acompanhe a turma no ano seguinte, para a série-ano Pré II, com a expectativa de que tal ação proporcione e possibilite avanços significativos na aprendizagem, porque toda esta situação de conflito psíquico inconsciente já estará superada, deixando livre o professor para explorar outros campos cognitivos de maior complexidade epistemológica e os alunos darão respostas efetivas; porque já despojados do medo da resposta comportamental do professor.

Caso a escola ofereça, para além da escolaridade de educação infantil, os anos iniciais do ensino fundamental de nove anos, ideal que o professor que irá assumir a turma no ano seguinte, já com o propósito de iniciar o processo de alfabetização que tenha uma certa proximidade afetiva com a turma e, não que isto irá impedi-lo de passar pelo ritual de iniciação imposto pelos estudantes; mas, as condições dar-se-ão sobre bases menos assombrosas e com menores expressões de marcas intrínsecas e extrínsecas de resistência psíquica e epistêmica. Na esteira deste processo, que este professor acompanhasse a turma até pelo menos o fim do ciclo de alfabetização, que acontece, de modo categórico, no 3º ano do ensino fundamental (anos iniciais).

A partir de toda explanação, o que se pode deduzir é que, não há como promover *protagonismo infantil*, havendo somente como permitir que a criança expresse o seu protagonismo, a partir da liberdade concedida em que se sinta seguro o suficiente para expressar o que se passa em seu mundo intrínseco. Desprovido desta condição de livre expressão do seu pensamento, este que é marcado, em sua mais intensa parte, por uma condição instintiva e inconsciente, o que sobra é um autômato, alguém que age e reage somente quando sob comandos específicos.

A criança forma o seu mundo a partir do imaginário, que representa uma transformação autônoma do mundo concreto que a envolve e das experiências por que passa. A partir de tais situações e condições pode fantasiar a vida que imagina e da forma como pretende que seja interpretada; não havendo uma forma exata ou conhecida para que isto seja interpretado por quem esteja fora de seu escopo imagético. Não há como alguém, não importando o



grau de poder sobre a criança ditar-lhe como deve ou não construir o seu mundo e todos os processos que o fazem especial. É nele que ela constrói o seu protagonismo.

Edgar Morin (2000, p. 21) argumenta que, “a importância da fantasia e do imaginário no ser humano é inimaginável; dado que as vias de entrada e de saída do sistema neurocerebral, que colocam o organismo em conexão com o mundo exterior, representam apenas 2% do conjunto, enquanto 98% se referem ao funcionamento interno, constituiu-se um mundo psíquico relativamente independente, em que fermentam necessidades, sonhos, desejos, ideias, imagens, fantasias, e este mundo infiltra-se em nossa visão ou concepção do mundo exterior.”

A criança determina sua vida a partir do que imagina e, como já tratado em outras partes deste ensaio, ela transforma em imagens reais para si, aquilo que percebe no seu entorno e, esta construção imagética é a forma que detém para dominar um mundo que não consegue interpretar. Da mesma forma, o ser humano adulto também o faz, só que com a sua existência; uma vez que já desconsidera a condição da vida como algo sobre a qual possua qualquer domínio.

Enquanto que no adulto a existência antecede à essência (Descartes, 2000), na criança, a vida antecede a imaginação e é sobre este ponto de inflexão que se situa todo o equilíbrio emocional que a sustenta como ser humano, insegura que é diante de tudo e de todos e como a criatura que virá a ser; mas, ainda assim, mantendo esta condição natural que desenvolve durante a fase da infância.

Perguntar se ela precisa ser incentivada, motivada e entusiasmada para apresentar todo [ou o máximo de] seu potencial é uma situação tão insólita e descabida que somente alguém que desconhece a psicologia da infância poderia sequer pensar. O que uma criança procura no ser humano adulto responsável por ela é segurança; esta demonstrada através de expressões de afeto; atendendo-lhe em suas necessidades quando ela o pede, de maneira direta e/ou indireta. Esta condição é *sui generis* inerente à criança e o que resta ao adulto é a compreensão de sua existência e estar presente para intervir, quando e se necessário.

Estudos levados a efeito com crianças, em diversas situações demonstram que atitudes pedagógicas rotineiras, quando realizadas de forma equilibrada, seguindo preceitos epistêmicos pautados na psicologia do objeto, ou seja, respeitando o desenvolvimento filogenético da espécie, a idade, a necessidade de afeto correspondente se traduz em resultados positivos em todas as cadeias de construção psíquica. Práticas narrativas, como a contação de histórias, demonstraram ativar as redes de modo padrão e de saliência, apoiando assim a integração da autoexperiência e da empatia; e a

poesia ou a arte visual recrutam sistemas límbicos e pré-frontais que sustentam a ressonância afetiva e o processamento simbólico (Jacobs, 2015).

Desta forma, os professores necessitam construir uma didática que seja interpretada pelas crianças como uma extensão de seus mundos, em que, através destas atividades elas possam expandir suas condições de conhecimento e, ao mesmo tempo, explorar a possibilidade de domínio do mundo externo através de sua imaginação. Elas sabem que não detém forças para modificar nada, uma vez que vivem em um mundo que já encontrava-se pronto quando nele aportaram; mas, de uma forma misteriosa, sabem que podem sonhar com um universo que pode ser diferente do que experimentam, até pelo fato de que convivem com outros e já podem comparar, desde muito cedo as realidades experimentadas por si e pelos outros.

A escola é um sonho para uma miríade de crianças, pelo fato de que quando pequeninas escutam que seus amigos, colegas e irmãos estão indo para a escola, como se isto fosse um lugar especial. Daí que, quando chega o tão sonhado dia e realizam o seu sonho de primeira infância e o professor pergunta-lhes qual o seu sonho, não sabem o que responder: já o realizaram! Logo, esta pergunta deveria ser feita após alguns meses de frequência à escola, quando a ficha tivesse caído e as discussões já caminhassem em direção a profissões que lhe são abstratas e imponentes, dado a apreciação social e também ao descobrir que a escola representa, simplesmente, um meio para se atingir um fim, não um fim em si mesma.

No momento de narrações de histórias ou de ler os contos, as profissões a que podem se dedicar vão sendo inseridas, deixando que as crianças sonhem com as respectivas carreiras que se proponham a seguir e, na medida em que as internalizem já começam a perguntar o que se faz necessário para se chegar a ser tal profissional. Aos poucos, as próprias brincadeiras, primeiro organizadas pelos professores e, mais adiante, por elas próprias, vão dando o perfil de protagonismo que se faz exigido em cada carreira profissional previamente escolhida como objeto de sua imaginação.

Aos poucos, as crianças descobrem que a escola é um lugar que detém o poder de torná-las inteligentes e que, para isto precisam estudar. O que parece lógico para um adulto para elas se trata de uma descoberta que ultrapassa os seus limites, percebendo que quanto mais queira ser capaz de conhecer e compreender as coisas, os fenômenos e as transformações da sociedade e da natureza, mais precisa se dedicar aos estudos, fazer as tarefas dadas pelo professor e tirar suas dúvidas perguntando quando não tiver entendido o que foi ensinado.



Assim que, o protagonismo infantil não é algo a ser dado, exclusivamente, pelo professor; deve ser compreendido pela criança como uma conquista sua a partir de seu entendimento da realidade na qual está imersa; ou seja, ela compreende que está saindo de um mundo no qual tem pleno controle para um no qual deve procurar adaptar-se, porque não pode dominá-lo. Tudo isto se dá através de uma construção intelectual autônoma, proporcionada pelo professor de forma lúdica, em impor a sua visão de mundo e sem contrapor a visão de mundo que as crianças lhe apresentem.

Uma vez tenha alcançado este nível de intelectualidade didática, deixa de ser um professor e se transforma em um espelho no qual as crianças buscarão referência e segurança para as decisões que venham a tomar em relação aos seus destinos. Elas vão estar sempre procurando algo para fazer que possa impressioná-lo e, é neste espaço que ele pode explorar o protagonismo infantil, apresentando-lhes atividades em que estejam livres para aplicar suas imaginações no desenvolvimento das mesmas. Isto vai compondo a experiência estática que atravessa as suas vidas de forma aplicada. “Em conjunto, essas descobertas indicam que o envolvimento estético não é meramente um reflexo de estados internos, mas um processo ativo que remodela os circuitos neurais, criando vias alternativas e muitas vezes mais acessíveis para indivíduos cujos canais convencionais de comunicação são limitados” (Estevan; Prieto, 2025, p. 2).

Ainda que as pesquisas e as orientações dos cientistas supracitados façam referências a um tipo especial de indivíduos, elas podem ser auferidas, com extrema segurança, para crianças em desenvolvimento na primeira infância, momento em que são inseridas no sistema de educação formal, contrariando toda uma condição histórica de tratamento em relação ao ser humano. Nenhuma criança tem condições de responder ao tratamento esquizopático que um grupo de indivíduos, desprezando toda a pedagogia e a didática, tentam impor como mecanismo de desempenho intelecto-cognitivo fundamentado, única e exclusivamente, em hipóteses.

O interesse em despertar o protagonismo infantil começa com a concessão de liberdade imaginativa e imagética às crianças, proporcionada através de leituras de contos de fadas, histórias engraçadas e todo tipo de representação que as façam sentir-se leves e seguras para criarem e povoarem os seus mundos interiores com os personagens que desejarem, criando uma condição taxonômica *sui generis*, para tudo o que as envolve e que somente elas entendem e compreendem.

Não se faz necessário que se crie metodologias inovadoras; basta, simplesmente que observe as

respostas das crianças ao trabalho didático bem aplicado e em consonância com suas respectivas psicologias, onde leia-se, expressão comportamental e como avançam em direção ao aperfeiçoamento de seus conhecimentos sobre a vida e a natureza. Livres, em seus mundos a céu aberto atuam como verdadeiros cientistas, observando, dia após dia, acuradamente, o comportamento dos seres vivos e aprendendo com eles e, para seu azar, aproxima-se um adulto e pergunta: como você aprendeu tudo isto? Por mágica e onisciência é que não foi; alcançou conhecimento sobre a ocorrência dos fenômenos naturais através da observação meticulosa, matemática e rigorosamente comparada. Ninguém a ordenou que fizesse aquele estudo ou prometeu-lhe algum bônus por seu feito maravilhoso; mas, ela quer o seu reconhecimento, que se lhe auferir através da paciência autêntica de ouvir as suas exposições, onde relata as suas descobertas. Este simples gesto, que pode parecer simbólico para uns e entediante para outros, faz toda a diferença sobre o desempenho do protagonismo infantil e, este é o papel da Pedagogia e da Didática, *antes de ensinar a ser, aprender a ser*.

No caminho em busca do desenvolvimento do protagonismo infantil está, de maneira inevitável, o desenvolvimento da escuta sensível, preceito metodológico desenvolvido por René Barbier (1994, 1998, 2002) e que possibilita que o professor encontre as respostas para suas dúvidas metodológicas através do ato de ouvir, de modo educado, sereno, passivamente, aquilo que seus alunos da educação infantil não conseguem expressar através de palavras, por simplesmente não dominarem esta técnica e, muito menos ainda por não terem um arcabouço semântico de vocábulos que lhes permitam interpretar a vida e os fenômenos a ela vinculados.

Esta condição peculiar permite que a criança crie as explicações mais maravilhosas sobre tudo o que a envolve e em muitos casos, os adultos atribuem a esta capacidade como inteligência, o que não é; trata-se somente da expressão de seu pensamento em direção a uma construção explicativa para si mesma, um alívio de uma tensão provocada pela curiosidade aliada à liberdade de poder agir com segurança.

A PSICOLOGIA DO OBJETO COMO ELEMENTO ESCLARECEDOR DO PROTAGONISMO INFANTIL

A única forma conhecida para se realizar um trabalho pedagógico de forma adequada, proposto dentro dos preceitos da Pedagogia, cujo papel é o de promover a formação integral do ser humano, é conhecendo a psicologia do objeto. Isto preconiza saber como o pensamento deste ser se desenvolve e quais expectativas ele alimenta em relação ao seu futuro. A



fase da infância humana é um espaço delicado, complexo e profundo demais para se compreender apenas pelo poder oracular da intuição que o ser humano crê ser detentor.

Sem estudos científicos idôneos e profundos nada pode ser acrescentado ao escopo de inteligência da espécie, porque para as crianças, seres que são uma representação da fase mais primitiva da evolução humana, o cuidado dos adultos é a forma mais poderosa de afeto que conhecem, uma forma de cuidado suprarreal, que lhes permitem desenvolver protegidos de todo o mal que os assombra e os assusta. Uma vez esta condição especial garantida, todas as experiências que podem angariar serão acrescentadas ao seu pensamento como conhecimentos.

Caixeta e Viana (2011) afirmam que, “as estruturas de nossa mente refletem as ‘estruturas’ do mundo, as ‘estruturas dos acontecimentos do mundo’. Nossa mente, ‘vê’ e ‘sente’ a casualidade do mundo, desde que somos bebês: O bebê está ‘imerso’ na estrutura espaço-temporal do mundo. Quando ele vê, por exemplo, um carrinho correr sobre uma mesa e cair no chão, ele está se ‘impregnando’ de ‘noções’, como velocidade, gravidade, espaço, causalidade, ou seja, estas categorias do entendimento nascem do contato do cérebro com o mundo” (Caixeta; Viana, 2011, p. 90).

Os autores trazem toda a expressão existencial, sem compreender que, antes da existência há, para a criança, a vida e, por mais que tudo a sua volta sirva para que ela transforme o mundo e a si mesma, a começar pela transformação em seu pensamento sobre as coisas, proporcionando-lhes uma semântica original, *sui generis*, o que busca, de fato é segurança para que possa realizar toda esta aventura intelectual, porque como não possui capacidade cognitiva para entender o mundo e seus fenômenos, tudo que produz e reproduz em seu mundo intelectual é único, intransferível e intraduzível.

Não existe uma pedagogia que possa esclarecer todo este processo; apenas relatar como as crianças fazem tal procedimento e como tudo isto se revela importante para a construção de sua estrutura personológica quando adulto. Nisto, tem-se que se pode até criar parâmetros curriculares para a educação infantil; mas, sob nenhuma hipótese, poder-se-á criar diretrizes; porque quem dita as regras em condições de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo na educação infantil são as crianças; ao professor cabe ser um observador atento e alguém que possibilita a criação e o aprofundamento de potentes laços afetivos contínuos.

Um dos principais desafios que se enfrenta na educação infantil é a ignorância quanto à psicologia do objeto e, neste processo, em que para se dedicar à

formação da estrutura personológica das crianças se recorre a pensadores nefastos neuróticos e mal resolvidos quanto à sua personalidade, em destaque para Santo Agostinho, que dizia claramente que a infância era dotada de excessos e deveria ser punida para que aprendesse a disciplina.

Pautados neste pensamento que já tornou-se enraizado na doutrina canônica educacional brasileira, os professores tendem a punir, de modo selvagem e bestial, a qualquer travessura que a criança pratique e, não satisfeito, este excesso doutrinário se estende para as mínimas ações, como colorir um desenho, realizar uma atividade didática corriqueira, em que o posicionamento do professor deveria ser *pedagógico* [o que parece ser irônico de colocar aqui]; mas, é uma verdade grotesca.

Caso a criança não execute a ação de acordo com as expectativas do professor, logo se irrita e, para não perder o tom e a direção, ataca-a naquilo que sabe que vai provocar-lhe dor, uma dor tão profunda que a levará a um estado melancólico e, para angústia da criança molestada, no dia seguinte terá que estar de volta frente a frente com seu algoz, porque existe uma lei que obriga aos seus pais a mantê-la naquele estado de tortura psicológica por anos a fio.

Assim que a criança chega à escola, o primeiro ato é o de perguntar-lhe *qual o seu sonho?* E, tal pergunta que pode parecer pedagógica, afetiva e carismática é a porta de acesso para a prática da tortura que a aguarda, porque a cada vez que não proceder na execução de suas tarefas conforme o esperado, o professor lançará sobre ela a sentença: Está tudo errado; é assim que pretende realizar o seu sonho de ser médica(o); advogada(o); professor(a)? a dimensão de tal agressão atravessa o pensamento da criança fazendo-a tremer diante da possibilidade do fracasso em realizar o seu sonho, quando não tem domínio e não sabe como fazer a tarefa de acordo com que o professor espera; até mesmo porque ela, além de não entender o que ele está falando não consegue compreender as dimensões das exigências. Tudo isto é tratado com a criança aos gritos e, como já esclarecido, em outras partes deste ensaio, não é o que se fala com a criança, em específico, que pode despertar uma condição traumática; é o tom e a abordagem utilizada.

Se for necessário, por quaisquer motivos, que ela refaça, por completo, a tarefa, a abordagem deve ser cuidadosa, atenciosa e afetivamente dirigida, respeitando o trabalho anterior; porque, mesmo mal feito, ele representa o melhor que teve condições de fazer. Sob nenhuma hipótese ameaça-a de que aquilo representa o fim de seus sonhos; antes, aquele é um passo dado em direção aos mesmos e que, uma nova oportunidade lhe será dada a fim de que possa aprimorar sua condição.



Sempre é necessário esclarecer que, como já tratado em outros espaços deste mesmo trabalho que, o pensamento de uma criança é muito diferente do de um adulto e isto já era para ser conhecimento óbvio; no entanto, não o é e o que se observa sempre e continuamente é professores a agirem com elas como se estivessem a aplicar um tipo de vingança travestida de pedagogia agostiniana. Diferente do adulto que, como já consegue abstrair, possui *desejos* e busca alcançá-los e satisfazê-los. Já a criança como está em uma fase de desenvolvimento psíquico bastante inconsistente, imaginativo, possui como forma de expressão, *sonhos*, porque esta é a forma que encontrou em seu mundo de expressar os seus desejos para um futuro que nem, ao menos, compreende o significado de tal afirmação.

Assim, doutrinados pela direção de fazer com que as crianças aprendam coisas abstratas e complexas à fórceps, a única alternativa apresentada pela psicologia behaviorista positivista ultrapassada e sem credibilidade pedagógica é a de submeter a criança a uma tortura que esmague seus sentimentos e assim, motivada e impulsionada pelo medo da perda [ou, no caso dela, da impossibilidade de alcance de seu *desejo*, expresso na forma de sonho, ela irá se esforçar até o seu limite e além dele para fazer as suas atividades em conformidade com o que seu professor espera; não de acordo com o que deva ele representar, didaticamente. Isto se trata de doutrinação com intenção de subordinação à obediência à autoridade e não ao desenvolvimento de uma personalidade epistêmica.

Toda esta explanação leva a uma comparação semântica, de caráter semiológico, com o poema de William Butler Yeats (1865-1939), poeta irlandês que escreveu sobre a representação dos sonhos para alguém que não possui nada que esteja além deles. O poema se denomina *Ele Deseja os Tecidos do Céu* e assim descreve a situação humana:

“Se eu tivesse os tecidos bordados dos céus,

Bordados com luz dourada e prateada,

Os tecidos azuis, escuros e tênues

Da noite, da luz e da penumbra,

Eu espalharia os tecidos sob seus pés:

Mas eu, sendo pobre, só tenho meus sonhos;

Eu espalhei meus sonhos sob seus pés;

Caminheis com cuidado, pois você caminha sobre meus sonhos” (Yeats, 1899).

Esta bem poderia ser a expressão do pensamento intrínseco de uma criança. São estes sonhos que, mais tarde, serão transmutados em desejos conscientes que as fazem persistir, sempre na expectativa de vê-los se realizar. Ao professor cabe

todo o cuidado semântico e empírico de zelar por esta condição especialíssima, porque é ela quem está na base mais inconsciente do protagonismo infantil. As bravatas de um louco travestido e imbuído de uma licença de professor apenas servem para destruir o que poderia ser perfeito.

Outra atitude cruel que os professores tornaram comum e que já funciona como quase que uma regra canônica nas escolas é a de punir as travessuras das crianças, não importando a dimensão com a proibição de que façam aquilo que mais gostam, como serem impedidos de participar das aulas de Educação Física, sair para o recreio, brincarem. Este é pior dos castigos e, semanticamente, a palavra castigo significa *retribuição*. Eis um ponto delicado, quando foi que esta mesma criança que está sendo, severamente, punida impediu ao professor de divertir-se com seus colegas?

Não se trata de análise lógica; é uma questão de sentimentos, de provocar uma dor profunda e que, ao invés de esclarecer à criança a dimensão de sua travessura e a necessidade de corrigi-la e não mais praticá-la, desperta um sentimento de raiva e ódio em um lugar onde antes existia admiração, carinho e afeto. A partir disto não há mais espaço para nenhum tipo de relação amistosa entre o professor e a criança, porque ela não mais se sentirá segura em sua companhia, uma vez que ele se auto proclamou o carrasco da sua alegria. Relações harmônicas entre um adulto e uma criança são coisas que não existem; portanto, elas podem ser dinâmicas e marcadas pelo carinho e a determinação em fazer com que cada parte se sinta protegida e amada; porque sabe da importância afetiva que cada qual tem para o outro.

Todos os momentos que a criança passa junto de seus colegas tem uma condição especial, porque diferentemente do adulto, ela não possui uma determinação temporal das coisas ou tem a ideia de que amanhã estará de volta em companhia deles; por este motivo que os instantes dedicados a brincadeiras, jogos e outras aventuras mirins são tão relevantes para elas. A infância é uma condição excepcionalíssima e, por mais que se procure conhecê-la mais complexo se torna compreendê-la em sua essência. Portanto, não interessa saber o que uma criança pensa; mas, como se comporta e, talvez [*somente talvez*] se aproxime de ter conhecimentos que ajudem a explicar os seus motivos.

Nenhuma criança está interessada em ser compreendida ou ter as suas razões esclarecidas por algum adulto; ela simplesmente quer que ele esteja ali, para protegê-la de perigos que imagina serem reais, enquanto ela se diverte, alegremente nesta insanidade chamado *vida* e, como ela desconhece-a sob este perfil, desfruta-a da melhor forma possível, com a mais intensa e profunda alegria, sem se



preocupar com o resultado, com aquilo que pode vir a ser; apenas o presente. E, quanto mais feliz se sinta e, por felicidade, traduza-se sentimento de segurança, o que por sua vez, deve ser interpretado sob o signo da afetividade, mais tende a manifestar todo o seu protagonismo diante da vida.

Tem-se, assim, que o protagonismo infantil é uma consequência advinda de uma sequência de fatores que se mostram capazes de motivar a criança em direção a um dinamismo que a envolve e que constrói uma relação de amizade e confiança com os adultos que a cercam. Este papel era preponderante da família, mais concentrado na figura da mãe; porém, com a inserção das crianças em idade cada vez mais precoce no sistema educacional formal esta tarefa foi confiada a professores distintos, com os quais elas não possuem o menor vínculo afetivo. Como já discutido, a troca de professor, de modo automático, por causa série-ano é um detalhe a ser discutido e estudado, com fins de ganhos quanto ao rendimento epistemológico, em especial, no que se refere ao ciclo de alfabetização.

O protagonismo que se espera da criança nesta fase é a sua iniciativa natural de investigar as coisas que desconhece, não porque deseja adquirir conhecimentos; mas, porque deseja submetê-las ao seu rol taxonômico particular, dominá-las, uma vez que o seu mundo é a medida de todas as coisas e, uma situação interessante a se observar é quando uma criança dá uma explicação sobre algo e um adulto super inteligente diz que aquilo que ela falou está errado e lhe ensina da ‘maneira correta’ como as coisas são. A expressão de aborrecimento é nítida e a classificação que auferi a este ‘desmancha-prazeres’ é a de *chato*.

Este é um processo longo e delicado, que deve ser estudado e analisado com razão e com sensibilidade; porque, o mundo infantil não é um espaço para ser explorado por quem quer que seja além da própria criança, cabendo aos adultos a simples observação e o desenrolar de seu comportamento em meio às situações vivenciais. As crianças, por si só, são dinâmicas e proativas; é de sua natureza instintiva. Tudo o que se possa interessar, como objeto de estudo, análise e interpretação deve se dar na perspectiva de uma relação em que elas próprias estejam dispostas a revelar, de um modo muito peculiar, a saber, permitindo que o adulto participe de suas aventuras semânticas. Fora deste escopo, o que se tem são meras conjecturas vazias e sem nexos causal com a realidade.

CONCLUSÃO

Após toda a discussão sobre a infância e suas condições de protagonismo, o que se pode concluir é

que a criança vai buscar suporte no professor, através da criação de uma relação profunda de afetividade, o que ela toma para seu entendimento como um mecanismo de segurança, a partir do qual pode desenvolver o seu estado epistemológico particular, marcado por uma semântica *sui generis* e uma condição taxonômica que faz sentido somente para si. A liberdade criativa e a licença poética que ela utiliza para expandir o seu mundo imagético e imaginário é proporcionalmente direto ao grau de reciprocidade afetiva que esteja no fundamento de seu estado de ser.

O protagonismo infantil se observa a partir de sua disposição e referência na expressão de bem-estar e felicidade na expressão das crianças, ressalvadas aquelas que são tímidas e reservadas por natureza individual e particular. Um detalhe a ser observado é que quando do atendimento às crianças, em suas atividades didáticas, jamais que o professor se aproxime da mesa do estudante com o seu semblante fechado, de modo sisudo. A natureza dotou os seres humanos e, em especial, as crianças, de uma peculiaridade tal que, quando ela encara um adulto suas pupilas tendem a se dilatar e isto cria um vínculo afetivo entre ambos; logo, quanto mais emotiva for esta relação, maior e melhores as condições de aprendizagem e a criança se mostrar proativa.

O professor deve sempre ter o cuidado de apresentar-se sorridente e alegre aos seus estudantes, porque o sorriso é uma forma relaxante sobre o humor, desarma o oponente e afasta o medo da criança. Esta condição especial faz elevar às expectativas de ambas as partes envolvidas na atividade pedagógica. O protagonismo infantil não é uma expressão espontânea indelével da criança, estando condicionado a uma condição de afetividade subjetiva e de alegria expressas nas relações que se prolongam e determinam a busca constante pelo desenvolvimento intelectual e cognitivo.

Há muitas expectativas que são construídas com relação às crianças e que, nem sempre se efetivam por uma série de fatores que são alheios às próprias crianças e aos professores. Um deles faz referência ao espaço didático; porque, nas escolas infantis e nas dedicadas ao ensino fundamental, em sua maioria esmagadora, os propósitos pedagógicos ficam restritos, quase que exclusivamente, às salas de aula e nem toda criança vai se despertar para o caminho das artes e da imaginação teórica. Há aquelas que entusiasmam-se pela investigação da natureza, outras pelos esportes e, para que se possa explorar este universo depende-se de tempo e espaço físico; dois fenômenos que se transformaram em excentricidades na educação.



O reconhecimento do protagonismo infantil em sala de aula é resultado da compreensão do contrato social que é firmado entre as partes no momento em que se iniciam as aulas. Não é uma condição que se propõe através de decretos e normas a serem obedecidas sob ferro e fogo; mas, que se transcende à medida que professor e aluno vão fortalecendo as relações afetivas e compreendendo o pensamento de cada um.

O professor deve procurar esclarecer as oportunidades que proporciona a cada um dos estudantes e os limites que eles enfrentam para superar os desafios que são inerentes à aprendizagem e a cada etapa com a qual se deparam, não estão obrigados a vencerem-na; porque este não é o objetivo didático, em que tem-se a visão de compreender como as coisas se dão e que o estudante tenha contato com os objetos e os fenômenos através da experiência. Nisto, ele deve colocar-se como alguém que está ali para ajudar à criança a entender todo o processo, passo a passo, até que se torne capaz de realizar as atividades sem o seu auxílio direto.

Tem-se assim que, o protagonismo infantil é marcado pela coragem da criança em explorar o universo a sua volta, sabedora que estará de que haverá alguém [mais experiente] a auxiliar-lhe nas descobertas e na interpretação dos fenômenos com os quais poderá e que irá se deparar. A autonomia, assim como o desenvolvimento de habilidades da criança [em todos os campos: motor, cognitivo, psicológico, neurológico] estará fundamentada na qualidade e na proporção da relação afetiva que detenha com seu professor.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos, imensamente, aos colegas professores que nos permitiram acompanhar suas classes; aqueles que contribuíram, de maneira direta e indireta, para que este trabalho fosse produzido.

REFERÊNCIAS

- BARBIER, René. Sobre o Imaginário. **Em Aberto**. Brasília: v. 14, n. 61, p. 15-23, jan/mar, 1994.
- BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998, p. 168-99.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano Editora, 2002.
- CAIXETA, Marcelo; VIANA, Nildo. **A mente de Nietzsche**. Campinas: Editora Átomo, 2011.
- DESCARTE, René. **Discurso do método**. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

ESTEBAN, Francisco J.; PRIETO, Antonio F. Vico. **Aesthetic coping in neurodiversity with focus on autism spectrum disorder and epileptic encephalopathies**. University of Jaén (Spain): Department of Experimental Biology and Department of Didactics of Musical, Artistic, and Physical Expression, 2025.

FREUD, S. [1917-1920]. Além do princípio do prazer. In: **História de uma neurose infantil (“o homem dos lobos”), além do princípio do prazer e outros textos**. Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

FREUD, Sigmund. [1913-1914]. **Totem e Tabu e Outros Trabalhos**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

Gil, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 8. Ed. São Paulo: Atlas, 2020.

MIKULINSKIY, S. P. **Ciencia, Historia de la Ciencia, Cienciología**. *Recopilación de artículos*. La Habana: Editorial Academia, 1985.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PANIAGO, I. M. L. **A Resistência e a Constituição Psíquica: Implicações para a Clínica Psicanalítica**, 2008. Disponível em: http://repositorio.bce.unb.br/TESE_2008_IsaMariaL.Paniago.pdf. Acesso em: 06 de novembro de 2025.

WHITTEMORE, R.; NAFL, K. **The integrative review: updated methodology**. Portland: *Leading Global Nursing Research*, 2005.

YEATS, William Butler. **Aedh wishes for the cloths of heaven**. Poema, originalmente, publicado no volume *The Wind among the reeds*, 1899. [London: Elkin Mathews Vigo Street · W · MDCCCIII. Fourth edition].