O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA NA PRÉ-ESCOLA: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O PROTAGONISMO INFANTIL

CLEODETE DA SILVA

RESUMO
O presente artigo discute a construção da autonomia na Educação Infantil, sob a perspectiva de que esta transcende a dimensão funcional da independência física para constituir-se como autonomia intelectual e moral. A pesquisa analisa a autonomia como um tripé estruturante fundamentado no ambiente preparado, na ressignificação da rotina e na postura mediadora do docente. Através de uma abordagem que privilegia a escuta ativa e as assembleias de convivência, o estudo demonstra que a organização de espaços acessíveis e rotinas participativas permite à criança a antecipação de ações e a tomada de decisão consciente. Conclui-se que o fomento ao protagonismo infantil é o elemento central para o equilíbrio entre a intervenção pedagógica e a liberdade de exploração, resultando em sujeitos capazes de resolver conflitos e atuar ativamente em seu meio social. A autonomia na educação infantil não é apenas independência física (comer ou vestir-se sozinho), mas autonomia intelectual e moral: a capacidade de tomar decisões, resolver conflitos e participar ativamente da construção do próprio conhecimento. Eixos de Sustentação O Ambiente: Deve ser alfabetizador e acessível. Prateleiras baixas e materiais visíveis permitem que a criança escolha suas atividades sem depender da mediação constante do adulto. A Rotina: Deixa de ser uma grade rígida para se tornar um roteiro previsível e
participativo, onde a criança antecipa o que virá e opina sobre o planejamento do dia. O Professor: Atua como observador e provocador, saindo do papel de transmissor de ordens para o de mediador que lança perguntas desafiadoras em vez de respostas prontas. Estratégias Práticas. Escuta Ativa: Valorizar as perguntas e curiosidades das crianças para criar projetos de investigação reais. Assembleias: Rodas de conversa para decidir regras de convivência e organizar o uso dos espaços. Cuidado de Si e do Outro: Transformar momentos de higiene e alimentação em oportunidades de aprendizado, e não apenas tarefas burocráticas. Resolução de Conflitos: Incentivar que as crianças dialoguem sobre suas frustrações antes da intervenção direta do adulto. Formar crianças protagonistas, que se sentem seguras para explorar o mundo, errar, tentar novamente e entender que sua voz e suas ações têm impacto direto no ambiente escolar. Focar na autonomia é excelente porque permite discutir o equilíbrio entre o cuidado do adulto e a liberdade da criança. Na pré-escola, autonomia não é apenas "fazer sozinho", mas sim a capacidade de fazer escolhas e ter iniciativa.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Autonomia Intelectual. Protagonismo Infantil. Mediação Pedagógica. Organização do Trabalho Pedagógico.

ABSTRACT
This article discusses the construction of autonomy in Early Childhood Education, from the perspective that it transcends the functional dimension of physical independence to constitute itself as intellectual and moral autonomy. The research analyzes autonomy as a structuring tripod based on a prepared environment, the re-signification of routine, and the mediating role of the teacher. Through an approach that prioritizes active listening and coexistence assemblies, the study demonstrates that the organization of accessible spaces and participatory routines allows the child to anticipate actions and make conscious decisions. It concludes that fostering children's protagonism is the central element for the balance between pedagogical intervention and freedom of exploration, resulting in subjects capable of resolving conflicts and acting actively in their social environment. Autonomy in early childhood education is not just physical independence (eating or dressing oneself), but intellectual and moral autonomy: the ability to make decisions, resolve conflicts, and actively participate in the construction of one's own knowledge. Supporting Axes: The Environment: It must be literacy-rich and accessible. Low shelves and visible materials allow children to choose their

activities without constantly depending on adult mediation. The Routine: It ceases to be a rigid schedule and becomes a predictable and participatory script, where the child anticipates what is to come and gives their opinion on the day's planning. The Teacher: Acts as an observer and instigator, moving from the role of order-giver to that of a mediator who poses challenging questions instead of ready-made answers. Practical Strategies: Active Listening: Valuing children's questions and curiosities to create real investigative projects. Assemblies: Circle time to decide on rules of coexistence and organize the use of spaces. Self-Care and Care for Others: Transforming hygiene and meal times into learning opportunities, not just bureaucratic tasks. Conflict Resolution: Encouraging children to discuss their frustrations before direct adult intervention. Developing proactive children who feel safe to explore the world, make mistakes, try again, and understand that their voice and actions have a direct impact on the school environment. Focusing on autonomy is excellent because it allows for discussion of the balance between adult care and the child's freedom. In preschool, autonomy is not just about "doing Alone, but rather the ability to make choices and take initiative.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Intellectual Autonomy. Child Protagonism. Pedagogical Mediation. Organization of Pedagogical Work.

INTRODUÇÃO

A entrada da criança na pré-escola marca um período decisivo na construção de sua identidade, onde a conquista da autonomia se manifesta de forma mais evidente através das atividades práticas do cotidiano. A transição do ambiente doméstico para a pré-escola representa o primeiro grande rito de passagem na vida da criança, configurando uma ruptura necessária com a exclusividade do círculo familiar. Esse deslocamento não apenas expande o universo social do indivíduo, mas impacta profundamente sua subjetividade ao confrontá-lo com a alteridade. Essa ruptura é o que chamamos de primeiro processo de individuação fora do círculo familiar. Até então, a criança vive em uma espécie de simbiose ou extensão do ambiente doméstico, onde suas necessidades são antecipadas e sua identidade é moldada pelo olhar dos pais. Ao entrar na pré-escola, a criança sofre a perda do seu status de "centro do universo". Impacto: Ela descobre que o adulto (professor) é compartilhado e que seus desejos não são atendidos instantaneamente. Subjetividade: Isso gera um estranhamento inicial, mas é o que permite o nascimento da paciência e da tolerância à frustração, componentes vitais da identidade.

A DESCOBERTA DA ALTERIDADE (O "OUTRO")

Em casa, a criança tende a ser reconhecida e definida a partir do olhar dos pais, ou seja, ela é, em grande medida, "aquilo que os pais dizem que ela é". Esse ambiente costuma oferecer acolhimento e, muitas vezes, uma adaptação às suas vontades e necessidades. No entanto, ao ingressar na escola, a criança se depara com o "outro" — seus pares — que possuem desejos, opiniões e limites próprios, nem sempre concordando com ela ou cedendo às suas vontades.
Esse encontro com a alteridade produz um impacto importante em seu desenvolvimento, pois amplia sua subjetividade ao revelar que existem diferentes formas de ser, pensar e agir no mundo. Como consequência, a criança começa a construir uma autoimagem mais complexa, mediada também pelo olhar social, passando a se perceber não apenas como membro da família, mas como sujeito inserido em um grupo, com lugar, limites e relações próprias.

A CRISE DE PERTENÇA E A SEGURANÇA AFETIVA

A ruptura gera uma ansiedade de separação que, se bem mediada, transforma-se em conquista. O Objeto de Transição: Muitas vezes, a criança leva algo de casa (um brinquedo, um pano) para manter o vínculo simbólico. A Nova Pertença: O impacto na subjetividade é positivo quando ela deixa de se sentir apenas "filha de fulano" para se sentir "aluna da turma X". Essa transição marca o início da sua vida pública. Essa ruptura não deve ser vista como um "trauma", mas como um rito de passagem. Sem esse distanciamento do ambiente doméstico, a criança teria dificuldade em desenvolver a autonomia

moral, pois continuaria agindo apenas para agradar e obedecer a figuras de autoridade familiar.
Nesse novo cenário, a identidade deixa de ser um reflexo direto do olhar parental para se construir na interação com o outro, transformando as atividades práticas do cotidiano em ferramentas essenciais de autoafirmação. É, portanto, no exercício de pequenas escolhas e responsabilidades escolares que a criança converte a ansiedade da separação na conquista de uma autonomia progressiva e emancipadora. Longe de serem meros momentos de transição ou cuidados básicos, as rotinas de alimentação, higiene e organização dos pertences constituem verdadeiros espaços de aprendizagem. Neles, o aluno deixa de ocupar um papel passivo para se tornar protagonista de suas próprias ações.
No entanto, para que essa independência se consolide, é fundamental que o educador atue como um mediador consciente, oferecendo o suporte necessário e respeitando o tempo individual, transformando cada pequeno gesto de autocuidado em um passo firme em direção à autoconfiança e à cidadania, autonomia não significa liberdade total, mas a capacidade de considerar fatores relevantes para tomar decisões, construída diariamente através de interações sociais e práticas pedagógicas intencionais. A autonomia na educação infantil é a construção gradativa da independência, confiança e capacidade de tomada de decisão da criança, essencial para seu desenvolvimento integral. Fomenta habilidades de autocuidado, resolução de conflitos e autoestima, sendo construída por meio de interações, brincadeiras e um ambiente seguro que respeita a individualidade.
Educar é, em grande parte, o exercício de resistir ao impulso de intervir. O desafio de "não fazer pela criança" toca em um ponto nevrálgico do desenvolvimento infantil: o conflito entre a nossa pressa (ou desejo de perfeição) e a necessidade de autonomia do aprendizado. A independência refere-se à autossuficiência física. É a capacidade de realizar tarefas sem auxílio externo. Na Educação Infantil, ela está ligada ao desenvolvimento psicomotor e funcional. É um estágio de maturação biológica e treinamento de habilidades. Uma criança pode ser plenamente independente (consegue se vestir sozinha) sem ser autônoma (só se veste porque o adulto mandou, sem escolher a roupa ou entender o porquê).
A autonomia, fundamentada em autores como Jean Piaget, é a capacidade de governar a si mesmo, de estabelecer as próprias regras e fazer escolhas conscientes, considerando o contexto e o coletivo. A criança não apenas repete o que o professor diz, mas reconstrói o conhecimento. Ela questiona, propõe hipóteses e resolve problemas lógica e criativamente. É a passagem da heteronomia (obedecer apenas por medo da punição ou busca de recompensa) para a autonomia (agir corretamente porque compreende o valor da regra e o respeito ao outro), a independência serve de suporte para a autonomia. Quando uma criança ganha habilidades motoras (independência), ela se sente mais segura e empoderada para exercer sua vontade (autonomia). O erro de muitas práticas pedagógicas é focar apenas no "fazer sozinho" (adestramento de hábitos), esquecendo de convidar a criança a pensar sobre o que está fazendo. A mediação do professor deve, portanto, transformar o ato mecânico em um ato consciente.
A autonomia moral, conforme proposta por Piaget, não deve ser confundida com a ausência de limites, mas com a internalização consciente dos mesmos. Enquanto na heteronomia a criança submete-se à vontade do adulto por coerção, na autonomia ela escolhe o caminho da cooperação por compreender a necessidade da reciprocidade. Cabe à Educação Infantil, portanto, substituir a pedagogia da obediência pela pedagogia da escolha e da responsabilidade compartilhada. A autonomia moral, conforme proposta por Piaget, não deve ser confundida com a ausência de limites, mas com a internalização consciente dos mesmos. Enquanto na heteronomia a criança submete-se à vontade do adulto por coerção, na autonomia ela escolhe o caminho da cooperação por compreender a necessidade da reciprocidade. Cabe à Educação Infantil, portanto, substituir a pedagogia da obediência pela pedagogia da escolha e da responsabilidade compartilhada. A verdadeira autonomia não é isolamento, mas a capacidade de agir com segurança dentro de um grupo social

A AUTONOMIA INFANTIL

A autonomia infantil pode ser compreendida a partir de diferentes dimensões do desenvolvimento. Na dimensão motora, refere-se à capacidade da criança de cuidar do próprio corpo e realizar ações físicas do cotidiano, como se alimentar, se vestir e se locomover com progressiva independência, desenvolvendo coordenação e controle dos movimentos. Já na dimensão cognitiva, envolve a habilidade de fazer escolhas, resolver pequenos problemas e expressar ideias próprias, mobilizando o pensamento e a iniciativa na construção do conhecimento. Por sua vez, na dimensão socioemocional, diz respeito à compreensão de regras, ao respeito aos limites do outro e ao desenvolvimento da empatia nas interações, favorecendo a convivência, a cooperação e a construção de vínculos sociais.

O PROFESSOR MEDIADOR: A ARTE DE NÃO RESPONDER

O professor, ao assumir o papel de mediador, não se limita a transmitir respostas prontas, mas orienta o estudante no processo de construção do próprio conhecimento. Por meio de questionamentos, estímulos à reflexão e proposição de desafios, ele favorece a participação ativa do aluno, incentivando a autonomia, o pensamento crítico e a elaboração de sentidos. Nesse processo, o erro deixa de ser visto como falha e passa a ser compreendido como parte fundamental da aprendizagem, contribuindo para que o estudante se reconheça como sujeito ativo na construção do saber. Essa abordagem transforma o erro em aprendizado e estimula o pensamento crítico. O professor mediador faz perguntas que geram reflexão, orienta sem determinar o caminho final, valoriza a bagagem cultural do aluno, cria conexões entre teoria e prática. Em vez de dar a resposta direta, o professor pode utilizar quatro estratégias principais: Devolver a pergunta: "O que você acha que aconteceria se...?". Estimula a pesquisa: "Onde podemos encontrar esse dado?", Conecta saberes: "Como isso se relaciona com o que vimos antes?", Valida hipóteses: "Por que você chegou a essa conclusão?". Neste processo acriança assume o protagonismo do aprendizado, o desejo de investigar é mantido ativo, aprender a lidar com a dúvida e o erro desenvolve a capacidade de defender ideias com base sólida.

Para que o protagonismo infantil ocorra, o professor precisa realizar um deslocamento ético e pedagógico: ele sai do centro do processo para se posicionar ao lado da criança. Sua função não é mais a de ditar ordens, mas a de sustentar o desejo de aprender através da mediação. A mudança do papel do docente: de transmissor de ordens para observador atento. Como as perguntas das crianças podem se tornar projetos de investigação (Pedagogia da Escuta). O desafio de permitir o erro como parte do processo de aprendizagem, o papel do professor é justamente criar o ambiente propício para que a criança migre da heteronomia para a autonomia.

Práticas pedagógicas baseadas apenas no "cale a boca e sente" reforçam a heteronomia e a dependência do controle externo. Quando o adulto sai de cena, a criança perde o parâmetro de comportamento. Piaget afirma que a autonomia só se desenvolve na relação entre iguais. Portanto, o trabalho em grupo, os projetos coletivos e as discussões de conflitos são as ferramentas que "forçam" a criança a coordenar seu ponto de vista com o do outro, saindo do egocentrismo em direção à ética. O diferencial de uma prática protagonista é permitir que a criança não apenas siga a rotina, mas opine sobre ela. Se uma investigação sobre formigas no jardim está em seu ápice de engajamento, o professor mediador tem a sensibilidade de flexibilizar o "horário do parque" para sustentar o interesse do grupo. Iniciar o dia com uma roda de conversa onde se discute o planejamento permite que a criança se sinta coautora do seu dia. Ela deixa de ser uma passageira do tempo adulto para se tornar gestora do próprio tempo.

A diferença entre o "deixar fazer" e a liberdade assistida é a intenção. O educador infantil não é um espectador passivo; ele é um observador atento que intervém no ambiente e nas interações para desafiar a criança. a "estrutura" com o conceito de planejamento aberto, onde o professor desenha o cenário, mas permite que o roteiro seja criado pela criança. Na educação infantil, a liberdade total pode ser paralisante. Uma criança pequena diante de infinitas possibilidades sem nenhum contorno pode apresentar dispersão. A estrutura oferecida

pelo adulto funciona como um mapa, e a liberdade é a caminhada que a criança faz por esse mapa.
Para Vygotsky, o desenvolvimento não é um processo espontâneo que acontece "de dentro para fora" (como defendiam algumas visões naturalistas), mas sim um processo que ocorre de "fora para dentro" através das interações sociais, o adulto oferece "ferramentas mentais" (linguagem, organização, categorias). Quando você diz que a estrutura garante a integridade da experiência, você está dizendo que o adulto fornece os signos necessários para que a criança organize seu pensamento.

"O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam." (VYGOTSKY, 1978).

Sob a lente Vygotskyana, a mediação docente na Educação Infantil assume o papel fundamental de scaffolding. Ao recusar a dicotomia entre o dirigismo e o abandono o educador atua na Zona de Desenvolvimento Proximal, oferecendo a estrutura necessária para que as funções psicológicas superiores se consolidem. Essa intervenção intencional não cerceia a liberdade, mas a viabiliza, garantindo que a interação da criança com o meio seja qualitativamente superior e promotora de novos saltos de desenvolvimento. A liberdade total, sem limites ou estrutura, pode ser angustiante para uma criança. Saber "onde pisar" permite que ela foque na exploração e no aprendizado em vez de gastar energia tentando entender as regras básicas de sobrevivência ou convivência. No contexto da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), o andaime não é apenas físico, mas simbólico. O pesquisador ou educador atua como o "Outro Mais Conhecedor" (MKO), fornecendo as pistas e ferramentas que permitem à criança realizar uma tarefa complexa. a ausência dessa estrutura resultaria em frustração ou desenvolvimento estagnado, e não em liberdade criativa.
Para Malaguzzi, o educador não é apenas um suporte para o desenvolvimento cognitivo, mas um pesquisador que caminha junto com a criança, rejeitava o ensino transmissivo (dirigir) e o abandono (deixar fazer). Ele propunha uma pedagogia da escuta. Nós acreditamos que as crianças têm o direito de realizar sua própria jornada, de possuir sua própria teoria e de desfrutar de sua própria imaginação, mas isso requer um contexto adulto que as apoie. Enquanto Vygotsky nos oferece o conceito de scaffolding como o motor da estrutura através da pedagogia da escuta. Em ambos, a liberdade da criança na Educação Infantil não é um dado natural, mas uma construção social e pedagógica. O adulto, ao abdicar do papel de transmissor para tornar-se mediador, não retira o suporte, mas o torna invisível e presente, como o andaime que permite que a obra — o conhecimento da criança — cresça com solidez.

TRANSIÇÕES: DE TEMPOS MORTOS A OPORTUNIDADES PEDAGÓGICAS
O tempo ocioso entre as transições é o principal gatilho para a indisciplina e a perda de foco na sala de aula. Quando os alunos ficam sem uma tarefa clara — mesmo que por apenas dois minutos —, o cérebro deles busca estímulos por conta própria. Para eliminar esses gargalos e manter a turma engajada, o professor precisa implementar estruturas de transição que funcionem no piloto automática. Em rotinas rígidas, as transições (ir para o lanche, organizar os brinquedos) são vistas como "tempos mortos" ou momentos burocráticos.
Na pedagogia da autonomia, esses momentos são valiosos: A organização dos brinquedos torna-se um exercício de classificação e responsabilidade coletiva. O momento da alimentação deixa de ser apenas nutrição biológica para se tornar um espaço de socialização, escolha e cuidado de si. A rotina não deve ser uma moldura que aprisiona a infância, mas um mapa que permite à criança navegar com confiança, sabendo que sua voz tem o poder de alterar o trajeto. É ele quem garante que essa liberdade não se torne caos, mas sim uma estrutura de apoio (scaffolding) para o crescimento da criança.
Como proposto por Vygotsky, o suporte atua exatamente no espaço entre o que a criança já faz sozinha e o que ela ainda não consegue realizar. Conforme a habilidade se consolida, o "andaime" é removido. Sem essa estrutura, a liberdade vira licença (o "caos" que você mencionou).

Com o apoio, a criança entende que sua agência tem impacto e que existem limites que protegem tanto a ela quanto ao coletivo, o mediador não é um obstáculo à liberdade, mas o engenheiro que projeta o espaço onde essa liberdade pode, de fato, florescer.
Se Vygotsky foca na interação social e Malaguzzi na estética e escuta, Montessori foca na preparação científica do ambiente e na autoeducação. É o material que fornece o scaffolding cognitivo: se a peça não encaixa, a criança percebe sozinha. Isso transforma o erro em um degrau para o crescimento, e não em um momento de caos ou frustração. A "estrutura de apoio" é o próprio Ambiente Preparado. A guia "prepara o caminho" (a estrutura) para que a criança possa caminhar sozinha. Ela intervém o mínimo possível, mas o máximo necessário para manter a ordem e o foco, para Montessori, quando a criança encontra essa estrutura e se foca em um trabalho, ela atinge a "normalização" (um estado de paz, concentração e disciplina natural).
A tríade teórica composta por Vygotsky, Malaguzzi e Montessori converge para a compreensão de que a autonomia infantil é uma construção mediada. Enquanto Montessori nos oferece o ambiente preparado como estrutura de ordem e autoeducação, Vygotsky define a mediação social como o motor da internalização do conhecimento, e Malaguzzi confere a essa relação a sensibilidade da escuta. Em todas essas perspectivas, a liberdade só se torna pedagógica quando amparada por um scaffolding que protege a criança da dispersão e a conduz à profundidade do pensamento." A abordagem de Reggio Emilia, idealizada por Loris Malaguzzi, revolucionou a educação ao retirar o foco exclusivo da dupla professor-aluno e introduzir o ambiente como o "terceiro educador". Esta metáfora sugere que o espaço físico não é apenas um recipiente onde as crianças são colocadas, mas um agente ativo que provoca, convida e educa, a estrutura de apoio é o modo como o professor organiza o espaço e os materiais (o ambiente como terceiro educador) para que a criança encontre sentido em sua exploração.
Para Malaguzzi, a estética não se refere a uma decoração excessiva ou comercial (caracterizada por excesso de cores primárias e personagens prontos), mas sim à harmonia, à luz natural e à organização que convida ao olhar. Quando o ambiente é planejado com prateleiras baixas e cestos abertos, ele elimina a figura do adulto como o "porteiro" do conhecimento. A criança não precisa pedir para usar um material; ela o escolhe, desenvolvendo o que discutimos anteriormente como autonomia intelectual. A introdução de materiais não estruturados — como gravetos, pedras, tecidos, caixas de papelão e elementos da natureza — é fundamental. Ao contrário de um brinquedo pronto (que tem apenas uma função), o material não estruturado é "aberto".
Uma caixa de papelão pode ser um barco, uma casa ou um avião. Isso exige que a criança tome decisões constantes e exerça sua criatividade, saindo da passividade de um objeto que já dita como se deve brincar. O design da sala de aula é uma linguagem silenciosa. Ele comunica à criança as possibilidades de ação: Cantos com tapetes e almofadas comunicam que ali é um lugar de calma e leitura. Ateliês com grandes papéis no chão comunicam que ali é permitido o gesto amplo e a experimentação. O uso de espelhos e transparências em Reggio Emilia permite que a criança veja a si mesma e aos outros de diferentes ângulos, construindo sua identidade e consciência espacial.
"Se o ambiente é rígido, a criança será passiva; se o ambiente é caótico, a criança será ansiosa; mas se o ambiente é organizado e desafiador, a criança será pesquisadora."

AMBIENTE COMO TERCEIRO EDUCADOR: A PEDAGOGIA DO ESPAÇO

A concepção do ambiente como terceiro educador — termo cunhado pelo pedagogo Loris Malaguzzi na abordagem de Reggio Emilia — defende que o espaço físico não é apenas um cenário, mas um agente ativo no processo de aprendizagem.
Se o primeiro educador é o professor e o segundo são os colegas, o terceiro educador é o espaço. Um ambiente bem planejado fala por si só, convidando à exploração, autonomia e curiosidade. Cada objeto, móvel e cartaz tem um propósito pedagógico claro, materiais ficam ao alcance das mãos dos alunos, promovendo a livre escolha, espaços limpos, organizados, com luz natural e elementos vivos

(como plantas), móveis que podem ser rearranjados para diferentes dinâmicas de aula.

Para fazer do seu espaço um educador ativo, você pode aplicar quatro mudanças práticas: rompa com as fileiras tradicionais voltadas apenas para o quadro e crie ilhas de trabalho, use as paredes para mostrar os trabalhos em andamento e rascunhos, não apenas o resultado final perfeito, delimite pequenos espaços na sala para leitura, jogos matemáticos ou investigação científica, retire cartazes antigos ou excesso de cores berrantes que geram sobrecarga sensorial. Impactos no Comportamento e Aprendizagem: ambientes organizados e previsíveis acalmam o sistema nervoso, materiais diversos e acessíveis convidam à experimentação espontânea, a criança se enxerga no espaço quando suas produções e identidade estão ali refletidas.

Para Maria Montessori, a liberdade não pode ser compreendida como ausência de regras, mas como algo profundamente ligado ao desenvolvimento da disciplina interior. Nesse sentido, a criança não nasce disciplinada, mas constrói essa capacidade a partir de experiências em um ambiente organizado, estruturado e significativo. É justamente nesse ponto que o "andaime" do processo educativo, em sua perspectiva, deixa de ser apenas a figura do professor e passa a ser o próprio ambiente preparado.

Esse ambiente, cuidadosamente planejado, oferece limites claros, materiais autocorretivos e rotinas consistentes, que funcionam como sustentação para a ação da criança. Longe de restringir, essa estrutura possibilita que ela exerça sua autonomia de forma segura e orientada, sem cair na desorganização ou na dispersão. Assim, a liberdade não é sinônimo de fazer qualquer coisa, mas de poder escolher, agir e explorar dentro de um contexto que favorece a ordem, a concentração e o desenvolvimento.

Dessa forma, pode-se afirmar que, na proposta montessoriana, é justamente a existência de limites bem definidos que torna a liberdade possível. Trata-se da ideia de "liberdade dentro de limites", em que a organização do ambiente e a intencionalidade pedagógica sustentam o processo de construção da autonomia e da responsabilidade da criança.

A organização do espaço é a primeira estratégia de mediação do professor. Antes mesmo de falar com a criança, o professor já a educou através da forma como preparou o convite (o ambiente). Tradicionalmente, a rotina na educação infantil foi utilizada como um instrumento de controle e disciplinamento, assemelhando-se a um fluxograma rígido onde a criança apenas obedece a sinais (o sinal para comer, o sinal para limpar, o sinal para dormir). Para que a autonomia seja exercida, o tempo escolar precisa ser ressignificado como um roteiro previsível e participativo. A autonomia só floresce onde há segurança. Uma criança que não sabe o que acontecerá nos próximos minutos vive em um estado de alerta que inibe a exploração. Quando a rotina é previsível — apresentada, por exemplo, através de um painel visual com fotos das etapas do dia — a criança ganha a capacidade de antecipar ações.

Essa antecipação é o primeiro passo para a escolha consciente e para o autocontrole. O diferencial de uma prática protagonista é permitir que a criança não apenas siga a rotina, mas opine sobre ela. Em rotinas rígidas, as transições (ir para o lanche, organizar os brinquedos) são vistas como "tempos mortos" ou momentos burocráticos. Na pedagogia da autonomia, esses momentos são valiosos: A organização dos brinquedos torna-se um exercício de classificação e responsabilidade coletiva. A rotina não deve ser uma moldura que aprisiona a infância, mas um mapa que permite à criança navegar com confiança, sabendo que sua voz tem o poder de alterar o trajeto. Ao estabelecer que o tempo e o espaço são participativos, entramos naturalmente no papel do Professor Mediador. É ele quem garante que essa liberdade não se torne caos, mas sim uma estrutura de apoio para o crescimento da criança. Se uma investigação sobre formigas no jardim está em seu ápice de engajamento, o professor mediador tem a sensibilidade de flexibilizar o "horário do parque" para sustentar o interesse do grupo. Iniciar o dia com uma roda de conversa onde se discute o planejamento permite que a criança se sinta coautora do seu dia. Ela deixa de ser uma passageira do tempo adulto para se tornar gestora do próprio tempo. A liberdade concedida à criança não deve ser confundida com a ausência de diretrizes. Pelo contrário, ela exige

uma arquitetura pedagógica robusta que organize as interações e forneça a segurança necessária para que a exploração autônoma resulte em desenvolvimento cognitivo e não em dispersão. "fazer sozinho" (físico) é insuficiente se a criança ainda depende do "olhar do vigia" (adulto) para se comportar ou pensar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção da autonomia na Educação Infantil, conforme analisado, revela-se como um processo complexo que transcende o simples "fazer sozinho". Ela é, em sua essência, uma conquista ética e intelectual que depende de uma intencionalidade pedagógica robusta. Ao desconstruirmos a visão de autonomia como mera independência funcional, abrimos espaço para uma educação que valoriza a agência da criança e sua capacidade de intervir no mundo. Ficou evidente que essa formação não ocorre no vácuo, mas através de um tripé estruturante. Um ambiente que convida à pesquisa. Uma rotina que permite a participação e a coautoria. E um professor que, ao praticar a escuta ativa, valida a voz infantil.

Este equilíbrio entre o suporte do adulto e a liberdade da criança é o que permite a
transição da heteronomia para a autonomia moral. Quando a escola oferece o direito à escolha, ao erro e à negociação de conflitos, ela não está apenas ensinando conteúdos, mas formando cidadãos protagonistas. a estrutura oferecida pelo adulto — manifestada na organização do espaço, dos materiais e do tempo — não cerceia a agência da criança, mas atua como a garantia da integridade e profundidade de suas experiências, permitindo que a autonomia seja construída de forma sólida e progressiva. Conclui-se que focar na autonomia é acreditar que a criança é um sujeito de direitos, capaz de entender que suas ações têm impacto direto no ambiente e na vida coletiva. Ao final desta etapa escolar, o maior legado não são apenas as habilidades motoras adquiridas, mas a segurança de uma criança que se sente potente para explorar o mundo, sabendo que sua voz é ouvida e que sua iniciativa é o motor do seu próprio conhecimento.

A construção da autonomia na Educação Infantil consolida-se não como um ato de isolamento ou mera independência mecânica, mas como um processo contínuo de emancipação sujeito às dimensões cognitiva, motora e sócio emocional da criança. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que o "fazer sozinho" é apenas a camada superficial de um desenvolvimento muito mais profundo, que engloba a capacidade de fazer escolhas conscientes, autorregular-se e compreender o próprio papel dentro de uma coletividade.

Nesse cenário, a escola e o educador emergem como peças-chave. O ambiente escolar deve ser intencionalmente planejado para desafiar e acolher, enquanto o professor precisa atuar como um mediador sensível, que sabe a hora exata de intervir e o momento necessário de recuar para permitir o protagonismo infantil. Práticas pautadas no assistencialismo excessivo ou no autoritarismo mostram-se ultrapassadas e nocivas, pois anulam a capacidade de iniciativa e a segurança emocional que sustentam a verdadeira autonomia. Em suma, promover a autonomia nos primeiros anos de vida significa lançar as bases para a formação de cidadãos críticos, resilientes e empáticos, portanto, que investir em práticas pedagógicas que valorizem a voz, o tempo e as escolhas das crianças não é apenas uma diretriz curricular, mas um compromisso ético com o desenvolvimento humano integral.

Promover a autonomia nos anos finais da Educação Infantil significa lançar as bases para a formação de estudantes reflexivos, resilientes e éticos, investir em propostas pedagógicas que valorizem a argumentação, a tomada de decisão coletiva e as escolhas estruturadas das crianças de 5 a 6 anos cumpre com rigor os direitos de aprendizagem estabelecidos legalmente. Trata-se, acima de tudo, de um compromisso com o desenvolvimento humano integral e com a formação de sujeitos conscientes de sua própria capacidade de agir no mundo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. (Fundamental para situar os "Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento" como conviver, participar e explorar).

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FOR-

MAN, George. As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Penso, 2016. (Obra principal para citar Loris Malaguzzi e o conceito de "Ambiente como Terceiro Educador").

HOFFMANN, Jussara. Avaliação na Pré-escola: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012. (Excelente para discutir a observação e o papel do professor mediador).

KAMII, Constance. A Autonomia como Finalidade da Educação: Implicações da Teoria de Piaget. In: PIAGET, Jean. A construção do real na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1987. (Kamii é a maior referência prática sobre como aplicar a autonomia de Piaget na sala de aula).

MONTESSORI, Maria. Mente absorvente. Rio de Janeiro: Editora Nórdica, 1987.

MONTESSORI, Maria. A criança. Rio de Janeiro: Editora Nórdica, 1980.

PIAGET, Jean. O Juízo Moral na Criança. São Paulo: Summus, 1994. (Obra clássica onde ele define os conceitos de Heteronomia e Autonomia).

RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia: Escuta, investigação e aprendizagem. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012. (Referência fundamental para o tópico de Escuta Ativa e documentação pedagógica).

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Para sustentar a teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal e o papel do professor no "andaime" do aprendizado).

WOOD, David; BRUNER, Jerome S.; ROSS, Gail. The role of tutoring in problem solving. Journal of Child Psychology and Psychiatry, v. 17, n. 2, p. 89-100, 1976.