

**“RETIRAR A PRÓPRIA VOZ PARA QUE A VOZ DA CRIANÇA APAREÇA”:
MEDIAÇÃO DOCENTE E AUTONOMIA NOS ANOS INICIAIS À LUZ DE EDITH STEIN****“WITHDRAWING ONE’S OWN VOICE SO THAT THE CHILD’S VOICE MAY EMERGE”:
TEACHER MEDIATION AND AUTONOMY IN THE EARLY YEARS IN LIGHT OF EDITH STEIN****“RETIRAR LA PROPIA VOZ PARA QUE APAREZCA LA VOZ DEL NIÑO”: MEDIACIÓN
DOCENTE Y AUTONOMÍA EN LOS PRIMEROS AÑOS A LA LUZ DE EDITH STEIN****Erica Karine Amorim Norbutas¹****Orientadora: Rozineide Iraci Pereira da Silva²**

RESUMO: Este artigo discute a relação entre mediação docente e desenvolvimento progressivo da autonomia da criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em diálogo com a antropologia filosófica e a concepção de formação de Edith Stein. O objetivo é compreender como o educador pode orientar, ensinar e oferecer apoios sem substituir a atividade própria do educando. Trata-se de pesquisa teórica, bibliográfica e qualitativa, articulada a episódios da prática pedagógica de uma turma de 2º ano de escola pública municipal. Os episódios são utilizados como campo de aproximação e problematização, sem pretensão de comprovação experimental ou generalização. A análise concentra-se em situações de leitura, correção coletiva, alfabetização, Matemática, duplas produtivas e preparação de um jogral, no qual a professora retirou progressivamente sua própria voz à medida que as crianças passaram a sustentar a leitura. Sustenta-se que a autonomia não equivale à ausência do educador ou à realização isolada de tarefas, mas à participação progressivamente mais ativa da criança em sua aprendizagem. Conclui-se que a mediação formativa deve abrir espaço crescente à atividade própria do educando, preservando simultaneamente direção pedagógica, singularidade e liberdade.

Palavras-chave: Edith Stein; Mediação docente; Autonomia.

ABSTRACT: This article discusses the relationship between teacher mediation and the progressive development of children’s autonomy in the early years of elementary school, in dialogue with Edith Stein’s philosophical anthropology and conception of formation. The aim is to understand how educators can guide, teach, and provide support without replacing the learner’s own activity. This is a theoretical, bibliographic, and qualitative study articulated with pedagogical episodes from a second-grade class in a municipal public school. The episodes are used as a field for approximation and problematization, without claiming experimental proof or generalization. The analysis focuses on reading, collective correction, literacy, Mathematics, productive pairs, and the preparation of a choral reading in which the teacher progressively withdrew her own voice as the children became able to sustain the reading. The study argues that autonomy does not mean the absence of the educator or the isolated performance of tasks, but the child’s progressively more active participation in learning. It concludes that formative mediation should create increasing space for the learner’s own activity while preserving pedagogical direction, singularity, and freedom.

Keywords: Edith Stein; Teacher mediation; Autonomy.

RESUMEN: Este artículo analiza la relación entre la mediación docente y el desarrollo progresivo de la autonomía infantil en los primeros años de la Educación Primaria, en diálogo con la antropología

¹ Mestranda da Christian Business School - CBS. E-mail: karinenorbutas@gmail.com. ORCID: 0009-0006-3436-6985.

² Ph.D. Doutora em Ciências da Educação, Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Federal de Alagoas-UFAL, Psicopedagoga, Pedagoga, Analista do Comportamento Aplicada, Especialista em Escrita Acadêmica Avançada, Professora do Ensino Superior e professora orientadora da Christian Business School-CBS. E-mail: rozineide.pereira1975@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-6863-7874>.

filosófica y la concepción de formación de Edith Stein. El objetivo es comprender cómo el educador puede orientar, enseñar y ofrecer apoyos sin sustituir la actividad propia del educando. Se trata de una investigación teórica, bibliográfica y cualitativa, articulada con episodios de la práctica pedagógica de un grupo de segundo año de una escuela pública municipal. Los episodios se emplean como campo de aproximación y problematización, sin pretensión de comprobación experimental ni generalización. El análisis aborda situaciones de lectura, corrección colectiva, alfabetización, Matemáticas, trabajo en parejas y preparación de una lectura coral, en la que la docente retiró progresivamente su propia voz a medida que los niños lograron sostener la lectura. Se sostiene que la autonomía no equivale a la ausencia del educador, sino a una participación progresivamente más activa del niño en su aprendizaje. Se concluye que la mediación formativa debe ampliar el espacio para la actividad propia del educando, preservando la orientación pedagógica, la singularidad y la libertad.

Palabras clave: Edith Stein; Mediación docente; Autonomía.

INTRODUÇÃO

A autonomia ocupa lugar recorrente no discurso educacional, mas seu significado nem sempre é explicitado. Em algumas situações, ela é identificada com a capacidade de realizar uma tarefa sem ajuda; em outras, aproxima-se de liberdade de escolha ou independência em relação ao adulto. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, entretanto, a experiência cotidiana mostra uma realidade mais complexa. A criança precisa de explicações, modelos, correções, regras, incentivos e intervenções; ao mesmo tempo, uma ajuda excessiva pode mantê-la dependente justamente da mediação que deveria favorecer seu desenvolvimento.

A questão torna-se especialmente visível durante a alfabetização. Há crianças que ainda necessitam que o professor leia uma comanda para que possam pensar sobre a resposta; outras já leem fluentemente, mas evitam o esforço de compreender o enunciado e aguardam a correção na lousa para apenas copiá-la. Oferecer exatamente a mesma ajuda às duas situações não significa, necessariamente, tratá-las de maneira pedagogicamente adequada. A mediação precisa considerar o que a criança já consegue realizar, aquilo que ainda demanda apoio e o momento em que esse apoio pode ser transformado.

A antropologia filosófica de Edith Stein oferece elementos fecundos para pensar esse problema porque situa a educação no horizonte mais amplo da formação da pessoa. Em Stein, a ação de fatores externos não elimina a atividade própria do sujeito em formação. A liberdade e a dimensão espiritual impedem que a educação seja compreendida como fabricação mecânica de resultados humanos. Como sintetizam estudos já mobilizados nesta pesquisa, agentes formadores externos colaboram com o desenvolvimento da pessoa, mas não substituem sua participação no processo formativo (Sberga; Massimi, 2015).

Este artigo pergunta: de que maneira a concepção steiniana de formação pode iluminar uma mediação docente orientada ao desenvolvimento progressivo da autonomia da criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental? O objetivo geral é discutir a relação entre direção pedagógica e atividade própria do educando. Especificamente, busca-se: compreender autonomia e autoformação sem confundi-las com independência absoluta; analisar a transformação progressiva da mediação docente; e discutir situações concretas de alfabetização e ensino nas quais ajudar pode significar tanto intervir quanto deliberadamente deixar espaço para a ação da criança.

A expressão que dá título ao artigo nasceu de uma situação concreta de preparação de um jogral. Inicialmente, a professora lia o texto junto com as crianças. Ao perceber que a voz adulta servia de apoio excessivo, passou a reduzi-la gradualmente, entrando apenas em determinados momentos e, posteriormente, utilizando somente gestos para indicar início, projeção de voz e expressividade. A professora permaneceu presente, mas deixou de realizar aquilo que as crianças já podiam sustentar. Essa imagem - retirar a própria voz para que a voz da criança apareça - será utilizada como fio interpretativo de uma concepção de mediação que não desaparece, mas muda de forma conforme cresce a atividade própria do educando.

MÉTODOS

Trata-se de pesquisa de natureza teórica, bibliográfica e qualitativa. O eixo filosófico é constituído pela antropologia e pela concepção de formação de Edith Stein, em diálogo com estudos de Adair Aparecida Sberga, Marina Massimi e Magna Celi Mendes da Rocha. Para o campo específico da leitura, mobiliza-se Sandra Puliezi, sobretudo na compreensão da relação entre fluência e compreensão. A experiência pedagógica da autora é utilizada como campo de aproximação e problematização dos conceitos, sem pretensão de comprovação experimental da teoria steiniana.

Os episódios discutidos foram observados no cotidiano de uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Sorocaba, no período da tarde. A análise privilegia situações recorrentes de leitura de comandas, correção coletiva, ditado e listas de palavras, resolução de atividades matemáticas, trabalho em duplas e preparação de leitura coletiva. Os exemplos são apresentados de forma anonimizada quando necessário e não constituem estudo de eficácia, comparação entre grupos ou avaliação de

desempenho. Sua função é tornar visíveis tensões pedagógicas que podem ser interrogadas à luz do referencial teórico.

Quanto aos aspectos éticos, o artigo realiza aprofundamento teórico de situações que emergiram espontânea e contingencialmente da prática profissional docente, sem revelar dados que permitam identificar individualmente os estudantes. Nessa configuração, o trabalho é compreendido à luz do art. 1º, parágrafo único, inciso VII, da Resolução CNS nº 510/2016, que prevê que pesquisas com essa finalidade, desde que não revelem dados identificáveis dos sujeitos, não são registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/CONEP. Mantêm-se, ainda assim, os cuidados de confidencialidade, privacidade e proteção da identidade das crianças.

Adota-se ainda uma cautela documental: quando uma formulação de Edith Stein é acessada por intermédio de uma fonte secundária, utiliza-se conscientemente a indicação apud. Essa opção preserva a distinção entre consulta direta e indireta e evita atribuir à autora passagens não verificadas na fonte primária. Do mesmo modo, não se pretende converter a antropologia steiniana em método de alfabetização. O diálogo proposto ocorre no plano antropológico e formativo: Stein ajuda a pensar quem é a pessoa que aprende e quais limites e possibilidades essa compreensão impõe à ação do educador.

REFERENCIAL TEÓRICO

Na antropologia de Edith Stein, a pessoa não pode ser reduzida ao desempenho observável nem concebida como matéria passiva sobre a qual o educador imprime uma forma arbitrária. A formação envolve influências externas, experiências, cultura e ação de outros, mas envolve também uma resposta pessoal. Sberga e Massimi (2015) sistematizam essa dinâmica ao tratar da autoformação e dos agentes formadores: o desenvolvimento não acontece isoladamente, mas tampouco pode prescindir da atividade da própria pessoa.

Rocha, ao analisar o sentido de formação em Stein, explicita que a autoformação não deve ser compreendida como formação solitária ou independente dos demais. Trata-se de um processo que compromete a pessoa inteira e no qual ela própria coloca suas forças em ação, sem excluir a participação de outras pessoas (Rocha, 2014). Essa distinção é decisiva para a educação escolar: autonomia não significa ausência de professor, assim como mediação não significa substituição da ação do estudante.

A formulação steiniana citada por Rocha torna esse movimento especialmente claro: "A natureza espiritual do homem - razão e liberdade - exige a espiritualidade do ato pedagógico, isto é, uma ação comum do educador e estudante que leva em



conta o crescimento gradual da espiritualidade, em que a atividade de orientar do educador deixe sempre mais espaço à atividade própria do estudante, para conduzi-lo, enfim, à completa autonomia e à autoeducação” (Stein, 1932-33/2000, p. 50 apud Rocha, 2014, p. 119). A passagem não elimina a orientação do educador; ao contrário, pressupõe sua ação. O que se modifica progressivamente é a proporção entre direção externa e atividade própria do educando.

Essa perspectiva permite evitar dois extremos. O primeiro é uma concepção de autoridade que realiza pela criança aquilo que ela já pode começar a fazer, produzindo dependência. O segundo é uma concepção de autonomia que abandona precocemente o educando diante de tarefas para as quais ainda não dispõe de condições. Entre ambos situa-se uma mediação atenta: suficientemente presente para tornar a aprendizagem possível e suficientemente aberta para não ocupar o lugar da ação pessoal da criança.

A singularidade acrescenta outra exigência. Se pessoas diferentes respondem de maneiras diferentes às experiências formativas, a quantidade e a natureza do apoio não podem ser definidas apenas pela atividade proposta ou pelo ano escolar. A observação do professor torna-se condição para decidir quando explicar, quando perguntar, quando ler junto, quando permitir nova tentativa e quando exigir que a criança realize sozinha aquilo que já está ao seu alcance. Não se trata de relativizar os objetivos escolares, mas de reconhecer percursos distintos para alcançá-los.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A tentativa antes da resposta

Uma prática recorrente na turma analisada consiste em organizar a atividade em tempos sucessivos. Inicialmente, a proposta é apresentada e as crianças recebem um período para ler, interpretar e tentar resolver. A professora observa quem consegue iniciar autonomamente, quem lê mas ainda não compreende o que a comanda solicita e quem não dispõe, naquele momento, de leitura suficiente para acessar o enunciado. Somente depois dessa observação a mediação é ampliada.

Para a criança que ainda não consegue ler a comanda, a professora pode realizar a leitura sem fornecer a resposta. O apoio oferece acesso ao problema, mas preserva a atividade intelectual do educando. Para outra criança que já lê fluentemente, mas prefere esperar a resolução na lousa, a mesma leitura feita pela professora poderia substituir um esforço que ela já tem condições de realizar. Nessa situação, a intervenção assume forma

oposta: em vez de aumentar o apoio, a professora devolve à criança a responsabilidade de ler e compreender.

A diferença entre essas intervenções não se fundamenta em preferência pessoal, mas na observação das possibilidades manifestadas pelas crianças naquele momento. Uma mediação adequada, nessa perspectiva, não oferece necessariamente a mesma ajuda a todos; procura oferecer o apoio necessário para que cada criança participe tão ativamente quanto possível da situação de aprendizagem.

Erro, correção e retomada da própria ação

A autonomia também não se reduz a produzir uma resposta sem auxílio. Ela envolve aprender a confrontar a própria produção com critérios, reconhecer equívocos e retomar a ação. Por essa razão, a correção coletiva permanece obrigatória mesmo quando muitas crianças já realizaram a atividade de modo independente. A finalidade não é apenas obter uma resposta correta no caderno, mas compreender por que determinada resposta precisa ser revista.

Essa lógica aparece de forma clara em ditados e listas de palavras. A criança registra inicialmente a palavra conforme consegue escutá-la e representá-la. Posteriormente, a turma realiza a correção de modo detalhado, retomando sílabas, sons, letras e a palavra completa. A forma convencional é registrada ao lado da tentativa inicial, permitindo comparação entre a hipótese produzida e a escrita esperada. O erro, assim, não é escondido nem convertido em fracasso; torna-se informação para a aprendizagem e ponto de partida para nova compreensão.

A correção coletiva também atende crianças em momentos diferentes. Para quem acertou, pode funcionar como revisão e explicitação do raciocínio; para quem errou pontualmente, permite localizar a dificuldade; para quem ainda não conseguiu realizar, constitui nova situação de ensino. A mesma experiência coletiva pode, portanto, exercer funções formativas distintas sem que seja necessário fragmentar a turma em percursos completamente separados.

Aumentar a dificuldade e reduzir a dependência

A transformação da mediação ocorre desde o início do processo. As atividades são propostas a partir de conhecimentos previamente trabalhados e de possibilidades observadas na turma. Conforme a maioria passa a realizar determinada habilidade com

maior autonomia, a complexidade é aumentada e a intervenção direta do professor tende a diminuir. Dois movimentos acontecem simultaneamente: cresce a exigência cognitiva e diminui a dependência de ajuda externa.

Isso não significa esperar domínio absoluto de todos antes de avançar. Quando a grande maioria consegue realizar determinada habilidade com relativa autonomia, o grupo segue adiante, enquanto as crianças que ainda apresentam dificuldades recebem intervenções pontuais, retomadas e novas oportunidades de resolução. O avanço coletivo não precisa significar abandono pedagógico de quem ainda necessita de mediação.

Um episódio de Matemática evidencia esse princípio. Ao iniciar o trabalho com uma turma de 2º ano, a professora supôs que as crianças já dominavam procedimentos que suas turmas anteriores de 1º ano costumavam realizar. A proposta de adição com reagrupamento revelou que essa premissa estava equivocada: para o grupo, a atividade era praticamente inacessível. Foi necessário recuar, retomar unidade e dezena, reconstruir a adição simples e somente depois avançar para o reagrupamento, a subtração e etapas posteriores. Dar passos atrás no conteúdo tornou-se condição para avançar com compreensão.

Após o recesso, a entrada de novas crianças alterou novamente a composição do grupo. Algumas ainda não realizavam adição com reagrupamento. A solução não foi interromper todo o percurso nem exigir que os novos alunos simplesmente acompanhassem. A correção detalhada na lousa voltou a ocupar espaço: ensinava aos recém-chegados, consolidava o conhecimento daqueles que ainda apresentavam insegurança e servia de revisão para os que já dominavam o procedimento. O planejamento, nesse sentido, permaneceu aberto à realidade concreta da turma.

Planejamento aberto à realidade da turma

Outro aspecto evidenciado pela prática é que a mediação orientada à autonomia exige um planejamento suficientemente estruturado para oferecer direção e, ao mesmo tempo, suficientemente aberto para ser revisto quando a resposta das crianças contradiz as expectativas iniciais do professor. Em Matemática, por exemplo, a experiência anterior da docente com turmas de 1º ano levou à expectativa de que os estudantes que ingressavam no 2º ano já realizassem adições simples e estivessem em condições de avançar rapidamente para o reagrupamento. A primeira proposta mostrou o contrário: para aquela turma, o procedimento apresentado ainda não encontrava apoio em conhecimentos

suficientemente disponíveis. A intervenção precisou retornar à identificação de unidades e dezenas, à organização do sistema de numeração decimal e à adição simples. Somente depois de sucessivas retomadas o grupo pôde avançar para a adição com reagrupamento e, posteriormente, para a subtração. O episódio mostra que conhecer o currículo, o ano escolar ou o desempenho de turmas anteriores não equivale a conhecer as possibilidades atuais das crianças concretas que estão diante do professor.

A mesma abertura tornou-se necessária após o recesso, quando quatro ou cinco novos estudantes ingressaram na turma e parte deles ainda não dominava a adição com reagrupamento. O grupo, entretanto, já havia avançado. Em vez de interromper integralmente o percurso coletivo ou exigir que os recém-chegados acompanhassem sem mediação, intensificaram-se correções explicadas na lousa e intervenções individuais. Uma mesma retomada passou a exercer funções diferentes: para os novos estudantes, constituía situação de ensino; para aqueles que ainda apresentavam alguma insegurança, funcionava como consolidação; para os que já dominavam o procedimento, como revisão e explicitação do raciocínio. A decisão de avançar, portanto, não foi condicionada ao domínio absoluto de todos. Quando a maioria demonstrava relativa autonomia, o conteúdo prosseguia, enquanto as dificuldades remanescentes continuavam a receber atenção pontual. Essa dinâmica evidencia uma tensão própria da sala de aula: respeitar ritmos singulares sem paralisar o percurso coletivo. A resposta pedagógica encontrada não elimina essa tensão, mas procura impedir que o avanço da maioria se converta em abandono de quem ainda necessita de apoio.

Essa compreensão também modifica o sentido da diferenciação. A criança que necessita de maior mediação pode receber leitura da comanda, explicação individual ou uma tarefa parcialmente ajustada sem que isso signifique redução definitiva das expectativas. De modo correspondente, aquela que já ultrapassou os objetivos imediatos do grupo pode receber novos desafios, avançar em partes previamente definidas do material ou dedicar-se à leitura. Diferenciar, nesse contexto, não significa fixar lugares - os que sabem e os que não sabem -, mas responder a necessidades que podem mudar ao longo do processo. A mediação permanece provisória e revisável: apoios são ampliados quando necessários e transformados quando novas possibilidades se manifestam. A autonomia, assim, não é um estado que a criança possui ou não possui; é um movimento progressivo que pode aparecer de formas distintas conforme a tarefa, o conhecimento mobilizado e as condições concretas da situação educativa.

“Retirar a própria voz”: uma imagem da mediação orientada à autonomia

A preparação de um jogral oferece uma imagem particularmente expressiva da transformação progressiva da mediação. Nas primeiras leituras, a professora lia o poema juntamente com a turma. A presença de sua voz sustentava ritmo, projeção e continuidade, mas, com o tempo, tornou-se perceptível que as crianças se apoiavam excessivamente nela. Para que a voz dos estudantes aparecesse, foi necessário que a voz adulta diminuísse.

O recuo ocorreu gradualmente. Primeiro, a professora deixou de ler continuamente e passou a intervir apenas em momentos específicos. Depois, utilizou gestos para indicar aumento de volume, início da leitura e expressividade. Por fim, as crianças passaram a sustentar coletivamente a leitura enquanto a professora permanecia à frente como referência gestual e organizadora. Ela não desapareceu da situação educativa: retirou aquilo que já não precisava fazer no lugar das crianças.

Essa experiência materializa, no cotidiano escolar, uma tensão que a formulação steiniana permite compreender: a orientação do educador deve deixar progressivamente mais espaço para a atividade própria do estudante (Stein, 1932-33/2000 apud Rocha, 2014). A presença educativa não é medida apenas pela quantidade de fala ou intervenção. Em determinados momentos, uma presença formativa pode manifestar-se justamente pela decisão de não responder, não ler ou não executar aquilo que a criança já pode assumir.

A imagem também impede que autonomia seja confundida com abandono. Mesmo sem ler pelo grupo, a professora continua observando, oferecendo sinais, organizando a experiência e intervindo quando necessário. A mediação não é simplesmente retirada; ela é transformada. Pode começar como explicação direta, passar por leitura conjunta, perguntas, pistas ou gestos e chegar ao acompanhamento de uma ação que a criança já realiza por si mesma.

No campo da leitura, essa passagem precisa manter como finalidade a compreensão, e não apenas a performance oral. Puliezi (2015), em estudo com crianças do 4º ano, evidencia forte relação entre fluência e compreensão e destaca que precisão, velocidade e prosódia compõem dimensões relevantes da fluência. Embora o contexto e a faixa etária de sua pesquisa sejam diferentes dos episódios aqui analisados, sua contribuição reforça que o desenvolvimento da leitura não pode ser reduzido à mera oralização. No jogral, portanto, projeção de voz e prosódia são importantes, mas a autonomia leitora exige também que a criança compreenda aquilo que lê.

Autonomia não é isolamento: correção, ajuda e comunidade

A noção de autoformação poderia ser mal interpretada como independência absoluta. A leitura de Rocha (2014) afasta essa compreensão: a própria pessoa coloca suas forças em ação, mas outras pessoas continuam participando do processo. Essa concepção encontra paralelo nas práticas de colaboração entre pares, desde que a ajuda do colega não substitua a atividade daquele que aprende.

Nas chamadas duplas produtivas, busca-se aproximar crianças cujos conhecimentos permitam interação real. A finalidade não é que uma forneça a resposta à outra, mas que ambas possam formular hipóteses, explicar procedimentos, comparar caminhos e rever conclusões. A criança que compreendeu mais determinada questão pode mostrar como pensou; a outra precisa permanecer intelectualmente envolvida. Quando a colaboração se reduz à cópia, perde-se justamente o elemento que a torna formativa.

A autonomia, portanto, não é individualismo. Saber pedir ajuda, aceitar uma correção, escutar outra estratégia e retomar o próprio raciocínio também integra uma postura ativa diante do conhecimento. O outro pode participar da formação sem tomar para si a ação que pertence ao educando. Isso vale para o professor e, em outra escala, para os pares.

A vida coletiva também exige proteção da singularidade. Dificuldades de aprendizagem não são expostas como marca pública da criança. Quando um estudante deseja ler diante da turma, mas ainda não consegue enfrentar determinado trecho, pode receber uma palavra ou segmento compatível com suas possibilidades atuais, de modo que participe da experiência comum sem ser colocado deliberadamente em situação de constrangimento. Se surgem risos ou comentários depreciativos, a intervenção docente reafirma que a sala é espaço de aprendizagem e, portanto, também de erro.

A diferenciação ocorre igualmente para quem avança mais rapidamente. Crianças que concluem as atividades podem realizar leituras escolhidas, prosseguir em partes previamente autorizadas do material ou receber desafios adicionais, como conteúdos matemáticos ainda não iniciados coletivamente. A facilidade não elimina a necessidade de formação. Transformar permanentemente a criança mais avançada em auxiliar dos colegas também poderia privá-la do direito de continuar sendo desafiada.

Mediação, singularidade e responsabilidade pedagógica

Os episódios analisados permitem propor que a autonomia escolar seja compreendida como participação progressivamente mais ativa da criança diante da própria aprendizagem. Isso inclui iniciar uma tarefa, ler e compreender uma comanda quando já possui condições para isso, produzir uma hipótese, reconhecer limites, identificar erros, aceitar correções, solicitar ajuda quando necessária e retomar a ação a partir da mediação recebida.

Essa definição evita medir autonomia apenas pela velocidade ou pela capacidade de trabalhar sozinho. Uma criança pode terminar rapidamente e ainda depender da resposta pronta porque não revisa o que fez; outra pode necessitar de apoio inicial e, ao mesmo tempo, demonstrar atividade própria ao tentar, perguntar e corrigir. A questão central não é simplesmente quanto o professor ajudou, mas se a ajuda ampliou ou reduziu a participação pessoal do educando.

A observação docente ocupa, nesse processo, função decisória. É por meio dela que o professor procura distinguir situações externamente semelhantes: a criança que não inicia porque ainda não compreende, aquela que possui a habilidade mas evita o esforço, a que precisa de leitura da comanda e a que precisa ser encorajada a lê-la sozinha. Essas interpretações permanecem falíveis e devem ser revistas diante de novas evidências. O próprio episódio matemático mostra que a experiência anterior do professor pode produzir expectativas inadequadas sobre uma turma nova.

Por isso, a singularidade não deve ser convertida em rótulo. Dizer que uma criança necessita de determinado apoio hoje não significa definir de modo fixo sua capacidade. A mediação precisa permanecer aberta ao desenvolvimento. À medida que novas possibilidades aparecem, a ajuda também deve mudar. Nesse sentido, respeitar o ritmo não equivale a reduzir expectativas; significa construir condições para que a dificuldade atual não seja tomada como limite definitivo da pessoa.

A perspectiva steiniana oferece um fundamento antropológico para essa cautela. Se a formação envolve liberdade, atividade própria e singularidade, o educador exerce influência real, mas não possui o processo formativo do outro. Ensina, orienta, organiza, corrige e propõe desafios; não pode, porém, produzir mecanicamente a resposta interior do educando. A autoridade pedagógica encontra aí simultaneamente sua força e seu limite.

A progressão observada também permite distinguir autonomia de simples rapidez na execução. O estudante que termina primeiro nem sempre é aquele que mobiliza com maior independência os conhecimentos envolvidos: pode haver respostas apressadas, ausência de revisão ou espera pela correção para copiar aquilo que não foi compreendido. Em sentido inverso, uma criança que ainda necessita de apoio para acessar a comanda pode demonstrar participação ativa ao formular hipóteses, comparar procedimentos e corrigir a própria produção. O critério pedagógico, portanto, desloca-se do tempo gasto para a qualidade da participação do educando em sua ação. Essa distinção é coerente com a compreensão de formação aqui adotada: o objetivo não é produzir executores rápidos, mas favorecer sujeitos progressivamente capazes de compreender, agir, revisar e responsabilizar-se pelo próprio percurso de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi discutir de que maneira a concepção steiniana de formação pode iluminar uma mediação docente orientada ao desenvolvimento progressivo da autonomia da criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A análise permitiu sustentar que autonomia e mediação não constituem polos excludentes. A criança não se torna autônoma pela simples ausência do educador, mas pela transformação de uma relação em que a orientação externa abre espaço crescente para sua própria atividade.

A contribuição de Edith Stein não consiste em oferecer um método de alfabetização ou uma sequência didática. Seu alcance é antropológico: ao reconhecer a pessoa como participante de sua formação, impede que o educando seja tratado como receptor passivo ou produto da ação docente. A formulação recuperada por Rocha é particularmente significativa ao indicar que a orientação do educador deve deixar progressivamente mais espaço à atividade própria do estudante, em direção à autonomia e à autoeducação.

As situações pedagógicas analisadas concretizam diferentes formas dessa transformação: permitir tentativa antes da resposta; ler a comanda sem resolver a questão para quem ainda precisa desse acesso; exigir leitura autônoma de quem já possui condições; utilizar o erro como ocasião de revisão; avançar com o grupo sem abandonar quem necessita de retomada; organizar duplas em que a ajuda preserve o pensamento de ambos; e retirar progressivamente a voz docente quando a voz das crianças já pode sustentar a leitura.

A imagem do jogral sintetiza o argumento: retirar a própria voz não significa retirar a presença. O professor permanece responsável por observar, orientar, propor, corrigir e intervir. O que se recusa é ocupar indefinidamente o lugar da ação que a criança pode assumir. Assim, a mediação orientada à autonomia pode ser compreendida não como desaparecimento do educador, mas como presença capaz de transformar-se à medida que o educando cresce em participação e responsabilidade.

Como limite, o artigo não apresenta mensuração de resultados nem pretende generalizar os episódios de uma turma para outros contextos. Estudos posteriores poderão aprofundar empiricamente a relação entre tipos de mediação, leitura, revisão do erro e autonomia, bem como ampliar a análise das dimensões comunitárias da formação. No âmbito desta investigação, porém, os episódios permitem tornar pedagogicamente visível uma consequência central da concepção steiniana: educar envolve agir sobre condições e oferecer direção, sem substituir a pessoa em formação naquilo que, progressivamente, precisa tornar-se sua própria ação.

Foi utilizada ferramenta de inteligência artificial generativa como apoio à organização textual, revisão linguística e adequação formal do manuscrito. A definição do problema, o estudo das fontes, a experiência pedagógica relatada, a interpretação, a análise, as conclusões e a validação final do conteúdo são de responsabilidade da autora.

DECLARAÇÃO DE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 2016.

MARTINS FILHO, J. R. F.; ALES BELLO, A. Por uma fenomenologia da religião: entrevista à Angela Ales Bello. **Caminhos**, v. 19, n. 2, p. 483-496, 2021. DOI: 10.18224/cam.v19i2.8967.

PULIEZI, S. **Fluência e compreensão na leitura de textos**: um estudo com crianças do 4º ano do ensino fundamental. 2015. 157 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

ROCHA, M. C. M. **O sentido de formação em Edith Stein**: fundamento teórico para uma educação integral. 2014. 155 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.



SBERGA, A. A. **A formação da pessoa em Edith Stein**: um percurso de conhecimento do núcleo interior. São Paulo: Paulus, 2014.

SBERGA, A. A.; MASSIMI, M. **A formação da pessoa em Edith Stein**: princípios educativos e aproximação com o Sistema Preventivo de Dom Bosco. Revista de Ciências da Educação, n. 32, p. 209-228, 2015.