A VOZ DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS: ESCUTA E PARTICIPAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR

Rivaldo Bevenuto de Oliveira Neto [1]

INTRODUÇÃO

Reconhecer as crianças como sujeitos de direitos, produtoras de culturas e participantes da vida coletiva constitui um princípio fundamental para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a democratização da escola. Esse reconhecimento, entretanto, não se concretiza apenas pela afirmação de que a criança deve ocupar o centro dos processos educativos. É necessário criar condições para que suas experiências, opiniões, interesses e proposições sejam efetivamente consideradas na organização do cotidiano escolar e nas decisões que afetam a coletividade.

No contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a escuta das crianças assume particular relevância. A entrada e a permanência nessa etapa da Educação Básica não eliminam as especificidades das infâncias, tampouco justificam práticas que reduzam a participação infantil à realização de atividades previamente definidas pelos adultos. As crianças continuam construindo interpretações sobre o mundo, estabelecendo relações, negociando significados e produzindo conhecimentos. Por isso, compreender a escola como espaço de formação democrática implica reconhecer que a participação das crianças não se limita à aprendizagem de conteúdos curriculares, mas envolve também a possibilidade de expressar opiniões, formular perguntas, apresentar propostas e participar da construção de acordos coletivos.

Essa compreensão dialoga com a perspectiva de Freire (1996), para quem a educação exige diálogo, respeito aos sujeitos e reconhecimento de sua capacidade de

[1] Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Graduado no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do |Acaraú - UVA, Graduado em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, rivaldobevenuto@nei.ufrn.br

produzir conhecimentos. A escuta, nessa perspectiva, não corresponde a um gesto de cordialidade nem se resume à permissão para que alguém fale. Escutar implica disponibilidade para considerar o que o outro comunica, problematizar as relações estabelecidas e admitir que a interlocução pode produzir mudanças nas práticas e nas compreensões inicialmente construídas.

No campo dos estudos sociais da infância, Corsaro (2011) contribui para compreender as crianças como participantes ativas da vida social, que se apropriam de elementos da cultura e os transformam nas interações com seus pares e com os adultos. Sarmento (2004), por sua vez, destaca a importância de compreender as culturas da infância e as formas próprias pelas quais as crianças atribuem sentidos às experiências sociais. Essas contribuições permitem deslocar a compreensão da infância como simples preparação para a vida adulta, reconhecendo as crianças como sujeitos que participam do presente e produzem interpretações sobre as instituições das quais fazem parte.

A participação infantil, portanto, não se efetiva somente quando os adultos perguntam às crianças o que desejam. Ela exige a construção de espaços, tempos e procedimentos que possibilitem a expressão de diferentes perspectivas, a discussão de problemas comuns e a consideração das proposições apresentadas. Também requer que os adultos reconheçam a responsabilidade de mediar os processos participativos, garantindo condições de diálogo, respeitando as diferenças e explicitando os limites e as possibilidades das decisões coletivas.

É nesse horizonte que se situa a experiência desenvolvida no Núcleo de Educação da Infância, Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (NEI-CAp/UFRN), em Natal/RN, entre os anos de 2022 e 2023, período em que atuamos na coordenação da referida instituição. A experiência foi realizada com crianças do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental e surgiu da necessidade de instituir, na rotina da coordenação pedagógica, espaços específicos para a escuta e a participação infantil. Inspirada também em uma manifestação de uma criança, a iniciativa buscou ampliar os canais de diálogo entre estudantes, coordenação pedagógica e comunidade escolar.

O trabalho compreendeu a organização de rodas de conversa nas turmas, a escolha de representantes de classe, a realização de encontros periódicos entre representantes e coordenação pedagógica e a reativação das assembleias do Ensino Fundamental. As ações procuraram fortalecer a participação das crianças na discussão de questões do cotidiano, reconhecendo sua capacidade de identificar necessidades, formular propostas e contribuir para a construção de soluções relacionadas à vida escolar.

A relevância da experiência está relacionada à necessidade de superar formas de participação meramente simbólicas, nas quais as crianças são convidadas a falar, mas não encontram espaços institucionais para que suas manifestações sejam consideradas. Ao instituir momentos regulares de escuta e representação, a iniciativa buscou aproximar o princípio democrático das relações cotidianas da escola, compreendendo a participação como processo que demanda continuidade, mediação e corresponsabilidade.

Diante disso, o objetivo deste trabalho é analisar uma experiência de escuta e participação infantil desenvolvida nos anos iniciais do Ensino Fundamental, discutindo suas contribuições para o protagonismo das crianças, a construção de práticas democráticas e a atuação da coordenação pedagógica como mediadora de processos participativos. Especificamente, busca-se refletir sobre a escuta como princípio pedagógico, descrever as estratégias utilizadas para organizar a participação das crianças e discutir os desdobramentos da experiência na vida coletiva da instituição.

Metodologicamente, o texto caracteriza-se como relato de experiência de abordagem qualitativa, elaborado a partir da atuação pedagógica no contexto institucional, considerando observações, registros pedagógicos, rodas de conversa, encontros com representantes e assembleias descritos no desenvolvimento da prática. A análise organiza-se em quatro eixos: a escuta como princípio pedagógico e democrático; o reconhecimento das crianças como sujeitos sociais; a mediação da coordenação pedagógica; e os efeitos e desafios da participação no cotidiano escolar.

Os resultados discutidos indicam que a organização de espaços permanentes de escuta contribuiu para formalizar a representação das turmas, ampliar as oportunidades

de argumentação e favorecer a apresentação de propostas relacionadas à vida escolar. A experiência também evidencia que a participação infantil não se esgota na criação de mecanismos de representação: depende da disposição institucional para acolher as manifestações das crianças, discutir sua viabilidade e dar continuidade aos processos de diálogo.

METODOLOGIA: CONTEXTO E DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA

Este trabalho configura-se como um relato de experiência de abordagem qualitativa. Seu objeto é uma prática pedagógica desenvolvida no NEI-CAp/UFRN, instituição que atua na Educação Básica e articula o trabalho educativo à formação de professores, ao estágio, à pesquisa e à extensão. A experiência aqui analisada foi realizada nos anos de 2022 e 2023, envolvendo crianças do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental.

A escolha do relato de experiência como forma de sistematização decorre da possibilidade de analisar criticamente uma prática situada, considerando suas condições de realização, seus procedimentos, seus resultados e as questões que emergiram durante o processo. Não se pretende apresentar os acontecimentos como modelo universal ou atribuir à experiência resultados que ultrapassem os elementos documentados. Busca-se, antes, compreender as possibilidades e os desafios de organizar a escuta das crianças como parte do trabalho pedagógico.

A iniciativa foi construída no âmbito da coordenação pedagógica, a partir da identificação da necessidade de estabelecer um espaço específico e regular para que as crianças pudessem apresentar suas percepções sobre a escola. Uma manifestação infantil contribuiu para desencadear a reflexão sobre a importância de ampliar os canais institucionais de participação. Foi um bilhete deixado na sala da coordenação, pedindo um momento de conversa, que mobilizou essa experiência. O recado de uma criança do quarto ano dizia: “Coordenador, preciso falar com você. Quando podemos agendar uma reunião?”. Essa origem é significativa porque evidencia que a organização da experiência não se fundamentou apenas em uma decisão previamente estabelecida pelos

adultos: a própria expressão de uma criança constituiu um elemento mobilizador da ação.

A experiência envolveu aproximadamente 230 crianças do primeiro ao quinto ano, além de professores, equipe gestora, equipe multidisciplinar, profissionais administrativos e trabalhadores terceirizados. As famílias e a comunidade escolar também puderam acompanhar aspectos da iniciativa por meio dos canais de comunicação da instituição. Entre as crianças, foram escolhidos representantes de turma, compreendendo lideranças e vice-lideranças, que passaram a participar de encontros com a coordenação pedagógica e de processos de organização das assembleias. A partir desse momento, além dos professores, auxiliares, técnicos, estagiários e famílias, as crianças também passaram a ter um tempo e espaço bem demarcado na agenda da coordenação pedagógica.

O desenvolvimento da experiência ocorreu por meio de estratégias articuladas. Inicialmente, foram realizadas rodas de conversa nas turmas, criando oportunidades para que as crianças expressassem opiniões, relatassem situações vivenciadas e discutissem aspectos do cotidiano escolar. Esses momentos também favoreceram a compreensão da participação como prática coletiva, na qual diferentes pontos de vista podem ser apresentados e debatidos.

Em seguida, foram organizados processos de escolha de representantes. As próprias turmas tiveram autonomia para definir como realizariam essa escolha e quais questões desejavam encaminhar às assembleias. Essa possibilidade de decisão procurou respeitar as formas de organização construídas por cada grupo, evitando que a participação fosse reduzida à reprodução de um procedimento uniforme imposto pela coordenação.

A representação de turma foi articulada a encontros periódicos entre as lideranças e a coordenação pedagógica. Esses encontros permitiram reunir demandas, discutir problemas e estabelecer interlocução com profissionais convidados, conforme os assuntos apresentados pelas crianças. A coordenação assumiu a função de acolher as manifestações, favorecer o diálogo e contribuir para que as questões levantadas fossem compreendidas e encaminhadas.

Outra estratégia foi a reativação das assembleias do Ensino Fundamental. Os encontros ampliados permitiram compartilhar questões que ultrapassavam uma turma específica, discutir propostas de interesse coletivo e fortalecer a compreensão de que a escola é um espaço comum, cuja organização envolve diferentes sujeitos. As crianças também participaram da preparação das assembleias, elaborando pautas, organizando convites e conduzindo momentos das reuniões no auditório da instituição, com apoio da coordenação pedagógica.

Os procedimentos adotados não foram entendidos como etapas isoladas. As rodas de conversa contribuíram para a expressão das questões nas turmas; a representação possibilitou a circulação dessas manifestações; os encontros com a coordenação favoreceram a discussão e o encaminhamento das demandas; e as assembleias ampliaram a interlocução coletiva. Desse modo, a experiência buscou estabelecer uma relação entre a escuta cotidiana e os espaços institucionais de participação.

A sistematização apresentada considera os registros pedagógicos e a descrição da experiência, incluindo os encaminhamentos e as propostas relatadas no contexto da prática. A análise é interpretativa e organizada por eixos temáticos relacionados aos objetivos do trabalho. Não se pretende produzir generalizações estatísticas nem estabelecer relações causais definitivas entre a iniciativa e todas as mudanças observadas na instituição.

REFERENCIAL TEÓRICO: INFÂNCIA, ESCUTA E PARTICIPAÇÃO

3.1 A escuta como princípio pedagógico e democrático

A escuta das crianças precisa ser compreendida para além da possibilidade de falar. Em uma instituição educativa, diferentes sujeitos podem expressar opiniões sem que isso implique, necessariamente, participação efetiva. A escuta torna-se pedagogicamente significativa quando a manifestação é acolhida, examinada e relacionada aos processos de decisão, ainda que a proposta apresentada não possa ser realizada integralmente.

Freire (1996) associa a prática educativa ao diálogo, ao respeito à autonomia dos educandos e à compreensão de que ensinar exige reconhecer os sujeitos como participantes da produção do conhecimento. Essa perspectiva permite questionar relações pedagógicas nas quais a palavra circula predominantemente dos adultos para as crianças, reservando a estas o lugar de responder, executar ou concordar.

No cotidiano escolar, o diálogo não significa eliminar a responsabilidade docente ou transferir às crianças todas as decisões institucionais. Significa reconhecer que a autoridade pedagógica pode ser exercida de maneira democrática, com abertura à interlocução e disposição para explicar escolhas, negociar acordos e rever procedimentos quando necessário. A escuta, assim, não enfraquece a função adulta: qualifica sua atuação e amplia as possibilidades de construção compartilhada da vida escolar.

A participação também não deve ser confundida com a satisfação imediata de todas as solicitações apresentadas. Uma instituição educativa possui responsabilidades administrativas, pedagógicas, legais e materiais que delimitam suas possibilidades de ação. Entretanto, mesmo quando uma proposta não pode ser atendida, a escola pode garantir que a questão seja discutida, que os motivos sejam apresentados de forma compreensível e que alternativas sejam consideradas coletivamente.

Essa distinção é importante para evitar que a escuta se transforme em promessa de atendimento irrestrito ou em mecanismo de legitimação de decisões já tomadas. Escutar implica aceitar que a fala das crianças possa interrogar práticas estabelecidas, mas também construir condições para que elas compreendam os processos de decisão e as responsabilidades envolvidas.

A dimensão democrática da escuta está, portanto, na possibilidade de compartilhar a palavra, tornar os problemas discutíveis e ampliar a participação na construção de encaminhamentos. A escola deixa de ser compreendida exclusivamente como um espaço organizado pelos adultos para as crianças e passa a ser reconhecida como instituição na qual as crianças também podem contribuir, de maneira compatível com suas condições de participação, para a definição de aspectos da experiência coletiva. Nossa escola já adotava uma metodologia pedagógica que valoriza a escuta e

interesses das crianças no processo de ensino e favorece o protagonismo infantil. Sendo assim, esse princípio foi fortalecido também nas decisões externas à sala de aula, nas múltiplas dimensões do cotidiano escolar.

3.2 Crianças como sujeitos sociais e produtoras de culturas

A compreensão das crianças como sujeitos sociais questiona perspectivas que as definem exclusivamente pelo que ainda não sabem ou pelo que deverão se tornar na vida adulta. Corsaro (2011), ao discutir a sociologia da infância, destaca a participação das crianças nos processos culturais e nas relações sociais. As crianças não apenas recebem a cultura produzida pelos adultos: apropriam-se dela, reinterpretam seus elementos e constroem significados nas interações que estabelecem.

Essa perspectiva contribui para compreender que as crianças possuem conhecimentos sobre a escola produzidos a partir de sua experiência cotidiana. Elas conhecem os espaços que frequentam, os tempos de que dispõem, as relações que estabelecem e as dificuldades que vivenciam. Embora suas interpretações não substituam os conhecimentos e as responsabilidades dos profissionais, constituem uma fonte relevante para compreender a vida institucional.

Sarmento (2004), ao discutir as culturas da infância, chama atenção para a necessidade de reconhecer as formas próprias pelas quais as crianças significam o mundo e participam da vida social. Essa contribuição permite compreender a participação infantil não como concessão dos adultos, mas como dimensão do reconhecimento das crianças enquanto sujeitos que integram a comunidade escolar.

Na prática, esse reconhecimento exige que a instituição considere as formas diversas de expressão infantil. A oralidade, as conversas entre pares, os desenhos, as narrativas e outras linguagens podem constituir caminhos de manifestação, conforme os contextos e as condições de participação. É necessário evitar, contudo, que a valorização de uma linguagem seja usada para desconsiderar outras formas de comunicação ou para presumir que todas as crianças expressam seus pontos de vista da mesma maneira.

A representação por lideranças de turma pode ampliar a circulação das demandas, mas não deve ser tomada como expressão completa e definitiva da

diversidade existente em cada grupo. Por isso, a articulação entre rodas de conversa, encontros com representantes e assembleias apresenta relevância: permite que a representação esteja vinculada à escuta das turmas e que as questões coletivas sejam discutidas em diferentes espaços.

Reconhecer as crianças como sujeitos sociais implica, ainda, compreender que a participação é um processo de aprendizagem relacional. Argumentar, escutar posições diferentes, rever propostas e construir acordos são experiências que se desenvolvem nas interações. Não se trata de exigir das crianças comportamentos adultos, mas de criar condições para que participem de forma progressiva e significativa, respeitando suas experiências e possibilidades.

3.3 A coordenação pedagógica como mediadora da participação

A coordenação pedagógica ocupa uma posição relevante na organização das condições institucionais para a participação infantil. Sua atuação pode articular diferentes sujeitos, criar espaços de interlocução, acompanhar questões apresentadas pelas turmas e contribuir para que as demandas das crianças não permaneçam restritas a conversas ocasionais.

A experiência analisada evidencia que a escuta requer organização. Foi necessário estabelecer momentos de encontro, construir formas de representação, criar uma rotina de diálogo e articular as assembleias às demais atividades escolares. Esses procedimentos mostram que a participação não depende apenas da disposição individual de um profissional, mas também de decisões institucionais que garantam tempo, espaço e continuidade.

A mediação da coordenação pedagógica não consiste em falar pelas crianças ou substituir suas decisões. Consiste em favorecer a circulação da palavra, ajudar a organizar as questões, estabelecer interlocução com os setores responsáveis e acompanhar os encaminhamentos possíveis. Trata-se de uma atuação que combina escuta, organização e responsabilidade institucional.

Essa mediação também envolve reconhecer tensões. Algumas propostas podem demandar recursos financeiros, alterações na organização dos espaços, negociação com

diferentes profissionais ou análise de regras existentes. Nesses casos, a coordenação pode contribuir para transformar uma solicitação inicial em objeto de discussão coletiva, explicitando as condições envolvidas e construindo possibilidades de encaminhamento.

A participação infantil, desse modo, pode produzir efeitos sobre o próprio trabalho pedagógico. Quando as crianças identificam problemas e apresentam propostas, os adultos são convidados a examinar aspectos da rotina que talvez tenham se naturalizado. A escuta torna-se uma oportunidade para que a instituição reflita sobre suas escolhas e compreenda o cotidiano também a partir da perspectiva de quem o vivencia como estudante.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Da manifestação individual à construção de espaços permanentes de escuta

Um dos aspectos significativos da experiência foi a passagem de uma necessidade percebida no cotidiano para a criação de procedimentos regulares de participação. A iniciativa foi mobilizada por uma manifestação infantil e pela reflexão sobre a necessidade de garantir às crianças um espaço específico na rotina da coordenação pedagógica.

Esse aspecto merece atenção porque evidencia a potência de considerar as manifestações das crianças como elementos capazes de mobilizar a reflexão institucional. Uma fala infantil pode revelar questões que não aparecem com a mesma clareza nos espaços formais de planejamento dos adultos. Quando a escola se dispõe a acolher essas manifestações, amplia suas possibilidades de compreender a experiência escolar para além dos registros e das avaliações produzidos pelos profissionais.

A organização de rodas de conversa nas turmas constituiu uma estratégia para ampliar as oportunidades de expressão. Esses momentos permitiram que as crianças compartilhassem percepções, apresentassem sugestões e discutissem questões do cotidiano. A experiência também favoreceu a construção de uma relação entre a escuta realizada nas salas e os espaços de participação organizados posteriormente.

A contribuição desse procedimento está na compreensão de que a participação precisa fazer parte da rotina, em vez de ocorrer apenas em situações excepcionais ou quando um conflito exige intervenção adulta. A regularidade ajuda a tornar a escuta reconhecível para as crianças e permite que as questões sejam retomadas, discutidas e encaminhadas ao longo do tempo.

Entretanto, a existência de momentos de fala não garante, por si só, uma prática democrática. Para que a escuta seja efetiva, é necessário que as manifestações recebam algum tipo de retorno. Isso significa informar o que foi discutido, quais encaminhamentos foram possíveis, quais dependem de outras instâncias e quais propostas não puderam ser realizadas. Sem essa devolutiva, a participação corre o risco de se limitar à coleta de opiniões.

A experiência sugere, assim, que a escuta institucional precisa combinar abertura à expressão e compromisso com a continuidade. A fala da criança não deve ser entendida como um episódio encerrado no momento em que é pronunciada, mas como parte de um processo que pode envolver análise, negociação e acompanhamento.

4.2 Representação de turma: participação, responsabilidade e circulação da palavra

A escolha de representantes de turma foi outro elemento central. A organização de lideranças e vice-lideranças buscou criar canais de interlocução entre as crianças e a coordenação pedagógica, favorecendo a circulação de questões identificadas nos diferentes grupos.

Um aspecto importante foi a possibilidade de cada turma definir como escolheria seus representantes e quais temas desejava apresentar nas assembleias, junto à mediação de seus professores. Essa autonomia contribuiu para reconhecer que a participação não precisa assumir uma única forma em todos os grupos. Ao mesmo tempo, colocou em evidência a necessidade de compreender a representação como responsabilidade coletiva, e não como privilégio individual.

O representante não é proprietário da palavra da turma. Sua atuação precisa permanecer vinculada às conversas realizadas com os colegas e à possibilidade de

compartilhar as questões que emergem do grupo. Essa compreensão é importante para evitar que a liderança se transforme em hierarquia rígida ou em autorização para que apenas algumas crianças participem das decisões.

Os encontros periódicos com a coordenação pedagógica possibilitaram que as lideranças apresentassem questões do cotidiano e dialogassem sobre assuntos de interesse das turmas. A interlocução também permitiu envolver profissionais convidados quando os temas exigiam informações ou encaminhamentos específicos, como a participação da nutricionista da escola, do jardineiro, da diretora, da bibliotecária, além de outros. Dessa forma, a representação funcionou como um canal de comunicação entre as crianças e os demais sujeitos da instituição.

A experiência permite compreender a representação infantil como prática que pode contribuir para o desenvolvimento da argumentação, da responsabilidade e da capacidade de escutar perspectivas distintas. Essas aprendizagens, entretanto, não devem ser tratadas como resultados automáticos da escolha de representantes. Dependem da qualidade das interações, das oportunidades de participação oferecidas aos demais estudantes e da maneira como os adultos organizam os processos de diálogo.

A representação torna-se mais democrática quando não substitui a participação direta, mas a amplia. Por isso, a articulação com rodas de conversa e assembleias é fundamental: permite que as questões circulem entre a turma, seus representantes e os espaços coletivos da escola.

4.3 Assembleias escolares e construção de uma cultura participativa

A reativação das assembleias do Ensino Fundamental constituiu um dos desdobramentos relevantes da experiência. Esses encontros ampliaram a possibilidade de discutir questões comuns às turmas e de construir um espaço coletivo de diálogo sobre a organização da escola.

As crianças participaram da preparação das assembleias, elaborando pautas e cartazes de divulgação, organizando convites e conduzindo reuniões no auditório, com apoio da coordenação pedagógica. Essa participação na organização dos encontros é significativa porque desloca as crianças da condição de público para a de participantes

do processo. Elas não apenas compareceram a um espaço organizado pelos adultos, mas também contribuíram para definir assuntos, preparar a reunião e conduzir momentos de discussão.

A assembleia permitiu dar visibilidade a questões que ultrapassavam os interesses de uma turma específica. Nesse espaço, diferentes demandas puderam ser apresentadas e discutidas, favorecendo a compreensão de que a vida escolar envolve necessidades compartilhadas e, por vezes, perspectivas divergentes.

A organização coletiva também cria oportunidades para aprender a argumentar, justificar posições e considerar as consequências das propostas. Essas aprendizagens estão relacionadas à convivência democrática, pois exigem reconhecer que as decisões sobre espaços comuns não podem considerar apenas a vontade de um indivíduo ou de um grupo.

É importante, contudo, não idealizar a assembleia como espaço sem conflitos ou desigualdades. A participação pode ser atravessada por diferenças na disposição para falar, na segurança para expressar opiniões e na capacidade de sustentar argumentos diante dos colegas. Cabe aos adultos construir condições para que diferentes vozes sejam consideradas, evitando que as crianças mais falantes ou mais reconhecidas ocupem todo o espaço de decisão.

A experiência evidencia que a assembleia ganha sentido quando se relaciona às questões concretas da vida escolar e quando existe continuidade entre a discussão e os encaminhamentos. Sem essa articulação, corre-se o risco de transformar a reunião em um evento simbólico, desvinculado das práticas cotidianas. Sua potência democrática depende, portanto, tanto da participação das crianças quanto do compromisso institucional com os assuntos discutidos.

4.4 Demandas infantis e mudanças no cotidiano escolar

As propostas apresentadas pelas crianças abrangeram diferentes dimensões da experiência escolar. Entre os exemplos registrados estão sugestões relacionadas aos horários das brincadeiras, às regras de utilização do parque, à ampliação da quantidade de livros emprestados pela biblioteca e à melhoria de espaços de uso coletivo.

Essas propostas mostram que as crianças observam a organização da escola a partir de situações concretas. Os tempos disponíveis para brincar, as possibilidades de acesso aos livros e as condições dos espaços de convivência não são elementos periféricos: fazem parte das experiências por meio das quais as crianças constroem relações com a instituição.

Ao apresentar essas demandas, as crianças também contribuíram para tornar visíveis aspectos do cotidiano que podem passar despercebidos na organização institucional. A solicitação de ampliação dos empréstimos da biblioteca, por exemplo, expressa uma relação entre a experiência dos estudantes e as condições de acesso ao acervo. A discussão sobre o parque e os horários das brincadeiras evidencia que a organização dos espaços e dos tempos escolares influencia diretamente as possibilidades de convivência e participação.

A experiência também incluiu a apresentação de propostas relacionadas à criação de um grêmio estudantil e à melhoria de espaços, além do encaminhamento de cartas à Reitoria da UFRN solicitando a reforma de uma quadra. Esses episódios evidenciam que as questões discutidas pelas crianças podiam ultrapassar o âmbito imediato da sala de aula e alcançar outras instâncias institucionais.

É necessário distinguir, nesse ponto, a apresentação de uma proposta de sua implementação integral. O registro de uma solicitação demonstra que as crianças participaram da identificação de uma questão e de sua formulação pública, mas não permite concluir, sem documentação adicional, que todas as demandas foram atendidas ou que produziram mudanças permanentes. A relevância pedagógica da participação não depende de afirmar que todas as solicitações foram concretizadas; está também na possibilidade de compreender problemas, formular argumentos e acompanhar os processos institucionais de decisão.

A análise dessas situações permite reconhecer a participação infantil como oportunidade de formação cidadã vinculada à vida cotidiana. Em vez de tratar a cidadania apenas como conteúdo abstrato, a experiência possibilitou que as crianças discutissem direitos, responsabilidades e condições concretas de convivência. A escola

tornou-se, assim, um espaço no qual as relações democráticas puderam ser exercitadas em torno de problemas reais.

4.5 Participação infantil e aprendizagem da convivência democrática

Os resultados da experiência apontam para a formalização de canais de representação, a organização de encontros periódicos entre representantes e coordenação pedagógica e a retomada das assembleias conduzidas com participação das crianças. Também foram identificadas oportunidades de ampliação da argumentação, da responsabilidade e do envolvimento dos estudantes com questões coletivas.

Esses elementos dialogam com Freire (1996), especialmente no que se refere à importância do diálogo e do reconhecimento dos sujeitos no processo educativo. Quando as crianças encontram oportunidades para expressar suas interpretações e participar da discussão de questões comuns, a relação pedagógica pode se tornar mais aberta à interlocução e à construção compartilhada de sentidos.

A experiência também se aproxima da compreensão de Corsaro (2011) de que as crianças participam ativamente da produção da vida social. As demandas apresentadas não foram apenas respostas a perguntas formuladas pelos adultos; elas expressaram formas de perceber e interpretar os espaços, os tempos e as relações escolares. Ao serem discutidas coletivamente, essas manifestações contribuíram para tornar as crianças participantes da organização institucional.

Na perspectiva de Sarmento (2004), reconhecer as culturas da infância implica considerar que as crianças constroem sentidos próprios sobre suas experiências. A participação infantil, nessa direção, não se resume a ensinar procedimentos democráticos para uso futuro. Ela reconhece a possibilidade de as crianças participarem, no presente, da discussão das condições em que vivem e aprendem.

Outro aspecto relevante diz respeito à relação entre autonomia e mediação adulta. A experiência não eliminou a responsabilidade da coordenação pedagógica, mas reorganizou sua atuação para acolher e encaminhar manifestações das crianças. Essa relação evidencia que a participação não exige ausência de adultos, e sim uma atuação

que não monopolize a palavra nem restrinja previamente os assuntos que podem ser discutidos.

A construção de uma cultura participativa, entretanto, exige continuidade e avaliação. A instituição precisa examinar se todas as turmas encontram oportunidades semelhantes de participação, se as crianças compreendem a função de seus representantes, se as propostas recebem devolutivas e se os espaços de diálogo conseguem acolher diferentes formas de expressão. Esses aspectos são especialmente importantes para que a participação não dependa apenas do entusiasmo inicial ou da atuação de profissionais específicos.

Por isso, a experiência deve ser compreendida como processo de construção institucional, sujeito a ajustes e aperfeiçoamentos. A criação de canais formais representa um avanço, mas sua consolidação depende de que os espaços de escuta permaneçam vinculados ao planejamento, à organização cotidiana e à avaliação das práticas pedagógicas.

4.6 Síntese analítica dos eixos da experiência

A sistematização dos principais elementos permite relacionar as estratégias desenvolvidas às contribuições pedagógicas identificadas e aos desafios que permanecem.

Eixo da experiência	Estratégias desenvolvidas	Contribuições e questões para continuidade
Escuta cotidiana	Rodas de conversa nas turmas	Ampliação das oportunidades de expressão e necessidade de devolutivas às crianças
Representação infantil	Escolha de lideranças e vice-lideranças	Organização de canais de diálogo e necessidade de manter vínculo com as turmas

Participação coletiva	Encontros periódicos e assembleias	Discussão de questões comuns, argumentação e construção de acordos
Interlocução institucional	Apresentação de propostas e diálogo com profissionais	Circulação das demandas e necessidade de acompanhar os encaminhamentos
Cultura democrática	Participação na elaboração de pautas, convites e condução das assembleias	Exercício de responsabilidade compartilhada e necessidade de garantir diversidade de vozes

A síntese permite observar que as estratégias se complementam. A roda de conversa oferece condições para a manifestação inicial; a representação contribui para a circulação das questões; os encontros favorecem a interlocução com a coordenação; e as assembleias ampliam o debate para a coletividade. A articulação entre esses espaços é mais significativa do que a adoção isolada de qualquer um deles.

Também se evidencia que a participação infantil envolve desafios que não podem ser resolvidos apenas com a criação de reuniões. É necessário garantir tempo institucional, compromisso dos profissionais, clareza sobre os procedimentos e acompanhamento dos encaminhamentos. A escuta precisa produzir consequências pedagógicas e comunicativas, mesmo quando as condições materiais ou administrativas impedem a realização imediata de uma proposta.

Dessa maneira, a experiência não deve ser interpretada como um procedimento acabado, mas como uma possibilidade de reorganizar as relações entre crianças e adultos. Seu principal significado está em reconhecer a participação como dimensão constitutiva da vida escolar, que demanda espaços permanentes, mediação responsável e disposição para rever práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência desenvolvida no NEI-CAp/UFRN possibilitou analisar a importância da escuta das crianças como princípio pedagógico e democrático nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A organização de rodas de conversa, a escolha de representantes de turma, os encontros periódicos com a coordenação pedagógica e a reativação das assembleias constituíram estratégias articuladas para ampliar as oportunidades de expressão e participação infantil no cotidiano escolar.

O objetivo do trabalho foi discutir as contribuições dessa experiência para o protagonismo das crianças, a construção de práticas democráticas e a atuação da coordenação pedagógica. A análise evidenciou que a criação de espaços regulares de escuta favoreceu a formalização de canais de representação, a apresentação de propostas relacionadas à vida escolar e a participação das crianças na preparação e na condução de assembleias.

As demandas relacionadas às brincadeiras, ao parque, à biblioteca, à criação de um grêmio estudantil e à melhoria de espaços coletivos mostram que as crianças possuem interpretações sobre a instituição e podem contribuir para a identificação de questões que afetam sua experiência cotidiana. A consideração dessas manifestações amplia as possibilidades de compreender a escola a partir de diferentes perspectivas e de reconhecer as crianças como participantes da construção da vida coletiva.

O referencial mobilizado permite compreender que a escuta não se reduz à concessão da palavra. Em diálogo com Freire, ela implica disponibilidade para o encontro e para a construção compartilhada de conhecimentos. Em aproximação com Corsaro e Sarmento, requer reconhecer as crianças como sujeitos sociais que produzem culturas e atribuem sentidos às experiências. Essas perspectivas sustentam a compreensão de que a participação infantil constitui uma dimensão do trabalho pedagógico, e não uma atividade acessória.

A coordenação pedagógica teve papel relevante ao organizar os espaços de interlocução, favorecer a circulação das demandas e mediar o diálogo entre crianças e profissionais. A experiência mostra que a participação exige intencionalidade, tempo e

procedimentos institucionais. Não basta reconhecer abstratamente o direito de as crianças se expressarem: é necessário criar condições para que suas manifestações sejam discutidas, recebam devolutivas e possam contribuir para a reflexão sobre o cotidiano.

Ao mesmo tempo, os resultados precisam ser compreendidos com cautela. A apresentação de propostas não significa que todas tenham sido implementadas, assim como a criação de espaços de participação não garante, isoladamente, a consolidação de uma cultura democrática. A continuidade da experiência demanda acompanhamento dos encaminhamentos, atenção à diversidade de vozes, fortalecimento do vínculo entre representantes e turmas e avaliação permanente das condições de participação.

Como limite deste relato, destaca-se que a análise se concentra na sistematização pedagógica da experiência e nos acontecimentos documentados, sem pretender medir efeitos de longo prazo ou estabelecer generalizações para outras instituições. Estudos posteriores poderão aprofundar a compreensão sobre a perspectiva das próprias crianças, o acompanhamento das propostas encaminhadas e as condições institucionais que favorecem a continuidade dos processos participativos.

Conclui-se que a escuta das crianças constitui um princípio fundamental para a construção de experiências educativas mais significativas, democráticas e humanizadoras. Ao reconhecer a voz infantil como parte da vida institucional, a escola amplia suas possibilidades de diálogo, fortalece o pertencimento e cria condições para que a participação seja vivenciada no presente. A construção de uma educação comprometida com as infâncias exige, portanto, que a palavra das crianças seja acolhida não apenas como expressão, mas como contribuição legítima à reflexão e à organização do cotidiano escolar.

Palavras-chave: educação das infâncias, escuta das crianças, anos iniciais, coordenação pedagógica, protagonismo infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

NOVA ESCOLA. **A voz da criança na escola da infância: agenda com a coordenação pedagógica**. 9 jun. 2025. Disponível em: https://novaescola.org.br/projetos-escolares/a-voz-da-crianca-na-escola-da-infancia-agenda-com-a-coordenacao-pedagogica/22208. Acesso em: 29/10/2026.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004.