



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
CENTRO MULTIDISCIPLINAR DE ANGICOS
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

MARIA LAYZE DOS ANJOS MARTINS

**O TRABALHO COM PROJETOS INVESTIGATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E
OS SENTIDOS DE CRIANÇAS SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS DE PESQUISA**

ANGICOS

2025

MARIA LAYZE DOS ANJOS MARTINS

**O TRABALHO COM PROJETOS INVESTIGATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E
OS SENTIDOS DE CRIANÇAS SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS DE PESQUISA**

Monografia apresentada à Universidade Federal Rural do Semi-Árido como requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Dra. Elaine Luciana Sobral Dantas.

ANGICOS

2025

© Todos os direitos estão reservados a Universidade Federal Rural do Semi-Árido. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do (a) autor (a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. O conteúdo desta obra tomar-se-á de domínio público após a data de defesa e homologação da sua respectiva ata. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu (a) respectivo (a) autor (a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

M386t Martins, Maria Layze dos Anjos.
O trabalho com Projetos Investigativos na
Educação Infantil e os sentidos de crianças sobre
suas experiências de pesquisa / Maria Layze dos
Anjos Martins. - 2025.
94 f. : il.

Orientador: Elaine Luciana Sobral Dantas.
Monografia (graduação) - Universidade Federal
Rural do Semi-árido, Curso de Pedagogia, 2025.

1. Educação Infantil. 2. Projetos
Investigativos. 3. Sentidos. 4. Crianças. I.
Dantas, Elaine Luciana Sobral, orient. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada por sistema gerador automático em conformidade
com AACR2 e os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Biblioteca Campus Angicos
Bibliotecário: Helder Romero Maia Duarte
CRB: 15/673

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pelo Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação da Universidade de São Paulo (USP) e gentilmente cedido para o Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (SISBI-UFERSA), sendo customizado pela Superintendência de Tecnologia da Informação e Comunicação (SUTIC) sob orientação dos bibliotecários da instituição para ser adaptado às necessidades dos alunos dos Cursos de Graduação e Programas de Pós-Graduação da Universidade.

O TRABALHO COM PROJETOS INVESTIGATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS SENTIDOS DE CRIANÇAS SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS DE PESQUISA

Monografia apresentada à Universidade Federal Rural do Semi-Árido como requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Defendida em: 04 / 12 / 2025.

BANCA EXAMINADORA

Elaine Luciana Sobral Dantas, Profa. Dra. (UFERSA)
Presidente

Francisco Souto de Sousa Júnior, Prof. Dr. (UFERSA)
Membro Examinador

Aline da Costa Dantas, Profa. Esp. (Rede Municipal de Assú)
Membro Examinador

Dedico este trabalho à minha família e, especialmente, à minha mãe, que, mesmo não tendo ainda realizado o sonho de ser professora, sempre me incentivou e tornou possível que eu realizasse o meu.

AGRADECIMENTOS

Ao escrever estes agradecimentos, percebo que os cinco anos de graduação chegaram ao fim. Foram muitas aprendizagens, conquistas, desafios, além de momentos bons e ruins que fazem parte da montanha-russa que é a vida. Primeiramente, agradeço à Deus pela oportunidade de cursar Pedagogia. No início eu não compreendia o motivo, pois meu desejo era outro curso, mas, ao longo do percurso, Ele me revelou que seus planos eram maiores que os meus. Hoje reconheço que não se tratava de realizar apenas a minha vontade, mas sim a vontade d'Ele.

A minha família, que me sustentou e foi a minha fortaleza em todos os momentos desta etapa formativa. À minha primeira professora da vida, minha querida mãe Maria Lucineide, ao meu amado pai, José Benedito, à minha irmã, companheira e futura pedagoga Maria Letícia, e ao meu irmão caçula, Francisco Daniel, obrigada por tudo, vocês me alegam e me curam de formas nem imaginam. Aos meus avós paternos (em memória), ao meu avô materno (em memória), à minha querida tia (em memória) que se foram antes de me ver realizando esse sonho, à minha avó materna e ex-professora dona Lindalva Maria dos Anjos, obrigada por todo amor, apoio e carinho.

Ao Rafael, meu namorado, amigo e companheiro, que esteve ao meu lado, que segurou minha mão nos dias mais difíceis e nublados e que comemorou comigo cada conquista. Obrigada pela compreensão, incentivo e carinho.

A minha querida orientadora, a Profa. Elaine Luciana Sobral Dantas, obrigada por possibilitar e incentivar a viver o encantamento de pesquisar as infâncias. Afirmo sem dúvidas que você é o exemplo de professora e mulher que me inspira. Obrigada por cada orientação, por permitir que minha formação fosse um processo construtivo, reflexivo e afetivo.

A banca examinadora, composta pelos professores Francisco Souto de Sousa Júnior e Aline da Costa Dantas, que aceitaram gentilmente contribuir com este trabalho. Muito obrigada pelas orientações e contribuições, vocês são profissionais que inspiram profundamente minha trajetória.

Não posso deixar de lembrar daqueles que tornaram os anos de graduação mais suaves e divertidos: Alderir, Gabriela e Eugênia, amigos para a vida. Palloma, Lila, Ivo, Lucyano,

vocês são o grupo de amigos que desejo que todos tenham a sorte de encontrar. Ana Beatriz, Milene e Jucilene, obrigada pela companhia nas orientações da monografia e pelas conversas de conforto e apoio.

Ao grupo EDUCLIN, professores, discentes e membros colaboradores, muito obrigada pelas parcerias de produção acadêmica, pelas viagens, pelos eventos vividos e pelas tardes de estudo.

Aos meus colegas da turma de pedagogia 2021.1. Obrigada por terem sido minhas companhias nas noites de aula na universidade.

Aos professores/educadores do curso de pedagogia que contribuíram com minha formação integral. Obrigada por todo conhecimento compartilhado. Tentarei ser, em minha docência, um pouquinho do que vocês são.

À instituição de Educação Infantil do município de Angicos que permitiu o desenvolvimento dessa pesquisa, a vocês, expresso a minha gratidão. À Valdineide, coordenadora dedicada, obrigada pelo apoio e sensibilidade. Às professoras que me receberam em suas salas de referência, agradeço pelo acolhimento e colaboração. Às crianças que acompanhei durante os dois anos de pesquisa, obrigada por todo o carinho e interações que tivemos, vocês são o combustível que me motiva a estudar cada vez mais as infâncias.

A cada pessoa que passou por esta etapa da minha trajetória formativa e que me ajudou direta e indiretamente.

O meu muito obrigada!

Não existe nada mais fatal para o pensamento que o ensino das respostas certas. Para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido.

(Rubem Alves, 2023)

RESUMO

Compreendemos o trabalho com projetos investigativos como uma forma de organizar as práticas educativas na Educação Infantil. Ao mesmo tempo que proporcionam a construção e ampliação dos conhecimentos, constituídos ao longo da história da humanidade, e permitem que as crianças se apropriem desses saberes a partir das múltiplas linguagens (Barbosa e Horn, 2008). Esta pesquisa tem como objetivo analisar o trabalho com projetos investigativos na Educação Infantil em diálogo com sentidos elaborados por crianças sobre suas experiências de pesquisa para alcançar esse objetivo, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, fundamentada nos princípios da abordagem histórico-cultural de Lev S. Vigotski (2005, 2007, 2009) e na perspectiva dialógica proposta por Mikhail Bakhtin (1995, 2003). No percurso metodológico, realizamos uma revisão integrativa para dialogar com outros estudos sobre o tema, a análise documental de textos normativos, sessões de observação (com registros fotográficos, gravações e anotações em diário de campo) realizadas em uma turma de pré-escola I (crianças de 4 a 5 anos) e, para compreender as experiências com a pesquisa, continuamos as observações com a mesma turma, agora em uma turma de pré-escola II (crianças de 5 a 6 anos). Além disso, realizamos entrevistas individuais e coletivas com crianças para entender seus sentidos sobre os processos de pesquisa no desenvolvimento de projetos investigativos. A análise bibliográfica evidenciou os projetos como abordagem que promove o protagonismo das crianças e a inserção do conhecimento científico nas escolas da infância, mas também lacunas na formação docente para o desenvolvimento dessa abordagem. A análise documental mostrou que os documentos oficiais coadunam quanto à concepção de criança enquanto sujeito histórico e concreto e, principalmente, as DCNEI e o DCRNEI apontam possibilidades para o trabalho com projetos investigativos. O percurso dos projetos observados evidencia práticas que se configuram como experiências de pesquisa com participação das crianças e outras que resultam de atividades dirigidas sem co-autoria das crianças. A partir dos sentidos construídos pelas crianças, percebemos modos como participam em co-autoria de experiências investigativas e modos como diferenciam estas de outras atividades. Esses dados revelam a presença de práticas curriculares nos currículos marcadas por concepções e saberes pedagógicos construídos ao longo de trajetórias formativas. Desse modo, concluímos que este estudo contribui para refletir sobre as práticas pedagógicas investigativas oportunizadas no âmbito dos projetos investigativos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Projetos Investigativos. Sentidos. Crianças.

ABSTRACT

We understand the work with investigative projects as a way to organize educational practices in Early Childhood Education. At the same time, they provide the construction and expansion of knowledge, built throughout the history of humanity, and allow children to appropriate this knowledge thru multiple languages (Barbosa and Horn, 2008). This research aims to analyze the work with investigative projects in Early Childhood Education in dialog with meanings elaborated by children about their research experiences. To achieve this objective, we conducted a qualitative research based on the principles of Lev S. Vygotsky's historical-cultural approach. Vygotsky (2005, 2007, 2009) and the dialogical perspective proposed by Mikhail Bakhtin (1995, 2003). In the methodological course, we conducted an integrative review to engage with other studies on the topic, the documentary analysis of normative texts, observation sessions (with photographic records, recordings, and field diary notes) carried out in a pre-school I class (children aged 4 to 5 years), and, to understand the experiences with the research, we continued the observations with the same class, now in a pre-school II class (children aged 5 to 6 years). In addition, we conducted individual and collective interviews with children to understand their perceptions of the research processes in the development of investigative projects. The bibliographic analysis highlighted projects as an approach that promotes children's protagonism and the incorporation of scientific knowledge in early childhood schools, but also gaps in teacher training for the development of this approach. The documentary analysis showed that the official documents align regarding the conception of the child as a historical and concrete subject and, mainly, the DCNEI and the DCRNEI point to possibilities for working with investigative projects. The trajectory of the observed projects highlights practices that are configured as research experiences with the participation of children and others that result from directed activities without the co-authorship of the children. From the meanings constructed by the children, we perceive ways in which they participate in co-authorship of investigative experiences and ways in which they differentiate these from other activities. These data reveal the presence of curricular practices in the curricula marked by conceptions and pedagogical knowledge constructed throughout formative trajectories. Thus, we conclude that this study contributes to reflecting on investigative pedagogical practices provided within the scope of investigative projects.

Keywords: Early Childhood Education. Investigative Projects. Senses. Children.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Trabalhos relacionados ao eixo: “Projetos investigativos enquanto abordagem metodológica na educação infantil”.....	18
Quadro 2: Trabalhos relacionados ao eixo: “Alfabetização científica e o ensino das ciências na educação infantil”	21
Quadro 3: Trabalhos relacionados ao eixo: “Projetos investigativos como o lócus da participação e investigação da criança”.....	24
Quadro 04 - Caracterização das crianças (sujeitos da pesquisa).....	37

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EI	Educação Infantil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação Infantil
DCRNEI	Documento Curricular do Rio Grande do Norte para a Educação Infantil
EDUCLIN	Educação da Infância, Cultura, Currículos e Linguagens
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica
Nei/Cap	Núcleo de Educação da Infância
UFRN	
PPP	Projeto Político Pedagógico
PIDPEI	Projetos Investigativos e Documentação Pedagógica na Educação das Infâncias
PNQEEI	Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade na Educação Infantil
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecimento
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-Árido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 PROJETOS INVESTIGATIVOS E O DIÁLOGO COM A PRODUÇÃO ACADÊMICA.....	19
3 APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS.....	29
3.1 Abordagem Metodológica.....	29
3.2 Procedimentos da Pesquisa.....	30
3.2.1 As sessões de observação participante.....	31
3.2.2 Entrevistas Individuais e Coletivas.....	32
3.2.3 Sobre a construção de Sentidos.....	34
3.3 Lócus, sujeitos da pesquisa e turmas observadas.....	34
4 CRIANÇAS, CURRÍCULOS E PROJETOS INVESTIGATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	40
4.1 Currículo e planejamento da Educação Infantil.....	40
4.2 A criança e as experiências investigativas.....	43
4.3 Projetos Investigativos na Educação Infantil.....	46
4.4 Abordagens Curriculares Participativas.....	50
4.4.1 A Abordagem de Reggio Emilia.....	50
4.4.2 Temas de pesquisa NEI.....	52
5 AS EXPERIÊNCIAS INVESTIGATIVAS DAS CRIANÇAS NO CONTEXTO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	54
6 PROJETOS INVESTIGATIVOS NO COTIDIANO DE UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E OS SENTIDOS ELABORADOS PELAS CRIANÇAS SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS DE PESQUISA.....	62
6.1 Experiências de pesquisa com crianças no projeto investigativo “O cavalo e o vaqueiro”.....	62
6.1.1. Planejamento do Projeto.....	62
6.1.2 Atividades - Experiências Investigativas.....	63
6.1.2.1 Atividades Dirigidas pela Professora.....	63
6.1.2.2 Atividades - Experiências de co-autoria das Crianças.....	66
6.2 Experiências de pesquisa com crianças no projeto investigativo “Descobrimos o segredo dos Cactos”.....	69
6.2.1 Planejamento do projeto.....	69
6.2.2 Atividades - Experiências Investigativas.....	71
6.3 Experiências Investigativas x Atividades Dirigidas: dizeres das crianças.....	75
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
REFERÊNCIAS.....	80
APÊNDICE A - CARTA DE ANUÊNCIA.....	85
APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	86
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	89
APÊNDICE D - TERMO ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	92
APÊNDICE E - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM.....	95

1 INTRODUÇÃO

*A gente examinava a racha dura das lagartixas só para brincar de ciência.
[...] Não era mister de ser versado
em Darwin pra se saber que os carrapichos não pregam no vento. Que,
apois: Sábio não é homem que inventou
a primeira bomba atômica. Sábio é o menino que inventou a primeira
lagartixa (Manoel de Barros, 2010).*

Perguntar, explorar, observar detalhes, levantar e testar hipóteses, imaginar e construir explicações, questioná-las novamente para ampliar as descobertas. Brincar de conhecer o mundo pelos olhos da ciência. Nesse movimento de curiosidade e invenção o conhecimento se materializa, as crianças podem experimentar, sem medo de errar, podem narrar e imaginar o mundo a partir de suas próprias perguntas. Que saberes precisam fazer parte do cotidiano das crianças? Quais experiências possibilitam a construção desses saberes e conhecimentos? As discussões no campo do currículo reconhecem que conhecimentos e significados apropriados pelas crianças na escola, não podem ser dissociados dos seus contextos históricos de produção em diferentes âmbitos, social, cultural e também científico. Desse modo, a escola pode e precisa ter/ser espaços para a pesquisa - para as experiências investigativas das crianças.

A Educação Infantil - EI tem exercido a função primordial de possibilitar experiências que permitem às crianças se apropriar e emergir nas práticas sociais que fazem parte de sua cultura, de modo que ela consiga se expressar e construir sentidos e significados (Brasil, 2009). Para tanto, essa apropriação cultural e social não ocorre na transmissão das informações de forma neutra, direta e passiva, mas sim por meio de “conversas, na resolução de conflitos, nos diálogos, na fantasia, nas experiências compartilhadas” (Brasil, 2009, p. 13).

Embora os debates acadêmicos e pesquisas tragam à tona novas concepções de currículo, ainda é comum que as práticas cotidianas na educação infantil estejam organizadas, em grande parte, como uma lista interminável de conteúdos, fragmentados em áreas de conhecimentos ou selecionados por faixa etária. Muitas propostas curriculares são planejadas e pré-estabelecidas de maneira tão específica que não permitem abertura para a autonomia do professor. Ao planejar as práticas afastadas da escuta dos interesses das crianças, ele se torna

um reprodutor daquilo que foi pensado de maneira generalizada, sem considerar as especificidades dos sujeitos à quem esse planejamento será direcionado. Neste cenário, observamos algumas tendências que organizam as práticas e os currículos na educação infantil: “áreas de desenvolvimento, áreas do conhecimento, calendário de eventos, rotinas padronizadas, contextos educativos e linguagens” (Brasil, 2009. p. 53).

Nesse contexto, reafirmamos conforme Barbosa e Horn (2008) que é função da Educação Infantil:

“favorecer experiências que permitam às crianças a apropriação e a imersão em sua sociedade, através das práticas sociais de sua cultura, das linguagens que essa cultura produz, e produziu, para construir, expressar e comunicar significados e sentidos (Barbosa e Horn, 2008, 47-48).

A partir das tematizações sobre currículos e educação infantil e práticas pedagógicas, concordamos que uma das formas de organizar o ato educativo nas instituições infantis é a partir do trabalho com projetos pedagógicos. O presente trabalho constitui-se como um estudo das experiências investigativas que vêm sendo oportunizadas às crianças a partir da abordagem dos projetos investigativos nos currículos na Educação Infantil.

As considerações tecidas até aqui me remetem às vivências enquanto criança na Educação Infantil. As memórias que me atravessaram nesta etapa da vida escolar evocam o cotidiano de uma criança que viveu o currículo das datas comemorativas. Durante quatro anos na primeira etapa da Educação Básica, a previsibilidade das práticas escolares que aconteciam ano após ano, me faziam prever o que estava por vir durante todo o ano letivo. No folclore me vesti de sereia; abril, “dia do índio” confecção de fantasias estereotipadas e pinturas corporais; em junho, capas de caderno de atividades com bandeirolas e a produção de fogueira com papel crepom; confecção de presentes de dia das mães e pais, pintar um sapato ou uma gravata; dia da consciência negra; dia da bandeira; finalmente dezembro, atividades natalinas, colorir o papai Noel, uma vela, um sino e uma bela árvore de Natal. Hoje, ao revisitar essas memórias, embora tenham sido carregadas de sentimentos afetivos, me questiono: em que medida eu participei desses processos como sujeito ativo? Quais aprendizagens foram constituídas? quais permaneceram? O que foi ampliado?

Nesse percurso, as discussões sobre as experiências e os projetos investigativos na Educação Infantil sempre me atravessaram de maneira muito marcante. Como as crianças constroem conhecimentos? Que abordagens? Como aprendem por meio de projetos? Quem determina o limite de suas aprendizagens? Enquanto professora em formação, essas foram as

principais questões que me inquietavam nas discussões das disciplinas de Educação Infantil e práticas pedagógicas II. Entretanto, é possível rememorar o anseio de uma caloura no curso de pedagogia: Como é possível ensinar crianças na Educação Infantil? E se elas não aprenderem, de quem é a responsabilidade?

As investigações realizadas no “Grupo de Pesquisa e Extensão: Educação da Infância, Cultura, Currículos e Linguagens”- EDUCLIN foram o guia para que eu conseguisse, partindo dos meus questionamentos e anseios iniciais me dedicar, de 2023 a 2025 a pesquisar - no desenvolvimento de dois planos de pesquisa - os modos como as experiências investigativas se materializam nos currículos e práticas e, quais sentidos professoras e crianças constituem sobre o trabalho com projetos investigativos em um município do semiárido nordestino. Os dados constituídos evidenciaram práticas que valorizam o conhecimento científico e que consideram as crianças como coautoras do processo de aprendizagem e de conhecimento. Entretanto, também foi possível observar práticas educativas “dentro dos projetos” que se distanciam das teorizações.

Outro contexto formativo que nos aproximou da temática presente neste estudo foi a nossa inserção em atividades de extensão promovidas pelo EDUCLIN como o curso de extensão “Projetos Investigativos e Documentação Pedagógica da Educação da Infância” (PIDPEI), o qual tive a oportunidade de dialogar e ouvir sobre os estudos acerca do trabalho com projetos. Dessa forma, tais experiências formativas possibilitaram o entrelaçamento entre as teorias estudadas e as práticas durante toda a formação inicial na graduação, o que estreitou nosso interesse sobre as reflexões acerca desse tema e o desejo de ampliar nossas investigações.

Nesse cenário, as teorias no âmbito do currículo têm ampliado as discussões dos modos como as aprendizagens, significados e conhecimentos são construídos e oportunizados às crianças na escola. Essas teorizações, os processos de ensino e aprendizagem devem ser contextualizados com as realidades socioculturais e científicas de produção de conhecimentos. Logo, este estudo situa-se na exploração do currículo como um espaço que ressignifica o conhecimento que é construído na escola, de modo a aproximar as experiências cotidianas com os contextos culturais e sociais.

A essência do trabalho com projetos é possibilitar que as crianças possam pensar sobre temáticas importantes partindo de sua realidade, de modo a articular os conhecimentos produzidos pela humanidade. Com eles, as capacidades de exploração e aprendizagem das crianças são ampliadas e a pesquisa e a investigação, a reflexão e o pensamento crítico

passam a fazer parte de suas vidas cotidianas (Barbosa e Horn, 2008). Os projetos são uma modalidade que organiza os conhecimentos escolares e as atividades de ensino considerando que estes não precisam ser pré-estabelecidos de maneira rígida e disciplinar (Hernandez, 1998).

Consideramos que o trabalho com projetos investigativos, coloca a criança em lugar de autoria, de pesquisador participante na construção do conhecimento. E, situamos ainda, o papel da linguagem, na mediação desses processos de apropriação de práticas culturais. O trabalho com a pesquisa na infância possibilita que os conhecimentos elaborados sejam registrados, comunicados e sistematizados por meio de diferentes linguagens, que vão sendo apropriadas e desenvolvidas pelas crianças em contextos significativos de aprendizagem. Logo:

[...] garante o direito da criança a ter voz e a ser escutada. A voz da criança é uma voz legítima, com credibilidade científica e pedagógica. Partindo interesse da criança, da sua voz, fundamenta-se em teorias psicológicas e epistemológicas que reconhece a estrutura psicológica da criança como própria [...] e a sua capacidade como construtora do conhecimento, capaz de participar na aprendizagem (Gambôa, 2011, p. 72).

Considerando os contextos ora colocados, temos nos questionado acerca dos modos como as experiências investigativas estão sendo garantidas nas instituições educativas. Esta pesquisa considera questões como: os projetos desenvolvidos possibilitam processos investigativos pelas crianças? As experiências de pesquisa na Educação Infantil constituem-se como perspectiva de iniciação científica com as crianças? Como acontecem os projetos investigativos? O que pensam as professoras e as crianças sobre os percursos de pesquisa e suas aprendizagens? Como são registrados os conhecimentos produzidos?

Partindo desses questionamentos, definimos como objetivo analisar o trabalho com projetos investigativos na Educação Infantil em diálogo com sentidos elaborados por crianças sobre suas experiências de pesquisa.

Os dados foram constituídos por meio de observações participante realizadas com um mesmo grupo de crianças entre 2024 e 2025 e pelos dizeres dessas mesmas crianças. Ressaltamos que para fins de análise, nos aprofundamos em estudos como os de Barbosa e Horn (2008), Barbosa (2012), Katz (2016) e Streit e Barbosa (2023).

Nesta seção, a introdução apresenta uma contextualização da temática e a justificativa do estudo, em que evidenciamos a importância dos projetos investigativos na Educação Infantil. Explicamos que a abordagem amplia as possibilidades de aprendizagem das crianças

e as reconhece como protagonistas da construção do conhecimento. Após essa caminhada introdutória, apresentamos o nosso capítulo do levantamento bibliográfico, no qual buscamos por produções acadêmicas que tratam de temáticas que se aproximam do presente estudo. Seguidamente, explicamos os percursos metodológicos percorridos neste estudo, como aconteceu a pesquisa de campo, quem eram os nossos sujeitos e a partir de qual perspectiva ancoramos a nossa pesquisa.

Posteriormente, no capítulo seguinte, nós discorremos sobre todos os aportes teóricos que foram estudados desde o início da pesquisa. Para isso, trouxemos em nosso texto discussões sobre o currículo E o planejamento na educação infantil, as crianças e as experiências investigativas, os projetos investigativos, em que discorremos sobre o seu percurso histórico, as características e especificidades da abordagem e concluímos este capítulo trazendo algumas abordagens participativas que consideram a investigação como o motor para a participação efetiva das crianças nas práticas pedagógicas.

Na sessão seguinte, tratamos de dialogar sobre as experiências investigativas das crianças nos contextos dos documentos oficiais de referência: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI (2009), Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017), Documento Curricular do Rio Grande do Norte para Educação Infantil - DCRNEI (2018) e Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade na Educação Infantil - PNQEEI (2024).

Na sexta parte do nosso trabalho, apresentamos os nossos dados com base nos registros das observações participantes das práticas pedagógicas que envolviam o trabalho com projetos investigativos e nos sentidos das crianças sobre essas práticas nos currículos da EI. Além disso, fizemos o exercício de dialogar com nossos aportes teóricos durante as nossas reflexões e análises. Finalmente, apresentamos as nossas considerações finais do nosso estudo e retomamos algumas questões importantes da investigação realizada.

2 PROJETOS INVESTIGATIVOS E O DIÁLOGO COM A PRODUÇÃO ACADÊMICA

Foi adotado como critério de seleção os trabalhos dos anos de 2010 a 2024 encontrados na Plataforma de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes. Nas consultas, foram utilizados os seguintes descritores: Projetos Investigativos e Educação Infantil, Projetos de Pesquisa e Educação Infantil, Projetos Pedagógicos e Educação Infantil, Iniciação Científica e Educação Infantil. Na primeira fase da pesquisa, foi possível identificar inicialmente 10 artigos dos quais poderiam contribuir com a construção dos dados. Após a leitura dos resumos, selecionamos 6 artigos os quais foram lidos e analisados, os mesmos que abordam o tema com diferentes perspectivas e enfoques. Ademais, com o intuito de ampliar os dados dessa pesquisa, definimos um novo descritor, intitulado de Pedagogia de Projetos e Educação Infantil. Assim, foram selecionados mais 11 artigos.

Para o tratamento dos dados, foi realizada novamente uma leitura de todos os resumos dos artigos encontrados, afim de selecionar as produções que coadunam com os objetivos da referida pesquisa. Portanto, para fins de análise, selecionamos apenas 14 trabalhos possíveis de construir diálogos com o tema pesquisado, os achados foram categorizados em 3 eixos de sentido:

Eixo 1: Projetos investigativos enquanto abordagem pedagógica na Educação Infantil

Eixo 2: Alfabetização científica e o ensino das ciências na Educação Infantil.

Eixo 3: Projetos investigativos como o *lôcus* da participação e investigação da criança enquanto sujeito histórico, social e cultural.

Quadro 1: Trabalhos relacionados ao eixo: “Projetos investigativos enquanto abordagem metodológica na educação infantil

TÍTULO	AUTOR(ES)	ANO	PERIÓDICO
Pedagogia de projetos na educação infantil: uma análise dos processos didáticos e de aprendizagem	Vanessa Serafim Lourenço	2019	Capes
Trabalho com projetos na educação infantil	Claudiane Aparecida de Assunção Almeida, Dailze Luzia da Cruz, Daniele Ferreira de Campos Moraes, Joanilde da Silva, Mayara Almeida Gomes, Viviane	2022	Capes

	Ramos Mota		
Pedagogia de projetos na educação infantil: significados gerados na tematização da prática	Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos, Denise Alessi Delfim de Carvalho	2022	Capes
Projetos de investigação e o papel da gestão na escola da infância: Reflexões a partir da Teoria Histórico-Cultural	Ana Lúcia Borges Cristiano Rogério Alcântara	2021	Capes

Nesse eixo, destacamos os trabalhos de Lourenço (2019), Almeida et al. (2022), Santos e Carvalho (2022) e Borges e Alcântara (2021).

O artigo de Lourenço (2019) teve como objetivo principal compreender, por meio das ações pedagógicas dos professores, como são desenvolvidas as abordagens e práticas na educação infantil e como os projetos pedagógicos contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças. Para tanto, destaca em seu texto que a pedagogia de projetos é uma abordagem significativa para a organização e a construção dos conhecimentos, a qual deve ocorrer de uma forma coletiva. A partir de sua análise, estabelecida no diálogo com outros estudos, fica evidente que o trabalho pedagógico, apoiado nos projetos, é uma abordagem que contribui significativamente para a aprendizagem das crianças. Para tanto, foi possível identificar com os dados de sua pesquisa, uma carência na formação continuada relacionada ao tema, evidenciada por lacunas na compreensão acerca dos processos relacionados à prática dos projetos.

O trabalho construído por Almeida et al. (2022) objetivou analisar as contribuições do trabalho com projetos didáticos articulados com os diferentes conteúdos escolares. Nesse sentido, destaca-se o trabalho com projetos como uma estratégia que facilita o processo de aprendizagem, principalmente na educação infantil. Além disso, promove o trabalho coletivo com envolvimento de pais, professores, alunos e a comunidade escolar. Propõe que os conteúdos escolares não sejam apresentados de forma abstrata, mas sim de uma forma que faça sentido para as crianças envolvidas no processo. Os autores ainda destacam que os projetos perpassam uma abordagem técnica e permitem que os conhecimentos adquiridos no contexto escolar contribuam para a ampliação da visão crítica e transformadora do mundo que as crianças conhecem e estão inseridas.

O texto de Santos e Carvalho (2022) descreve em uma pesquisa acerca da pedagogia de projetos na educação infantil a partir da tematização da prática. Nessa perspectiva, se

dedicam a evidenciar a pedagogia de projetos como uma metodologia que torna o currículo dinâmico e flexível, que transforma tanto a formação das crianças como o trabalho pedagógico docente. A prática dos projetos nas escolas de educação infantil permite construir propostas relacionadas à realidade das crianças, que têm como base o diálogo, as interações com vista a uma formação crítica.

O texto de Borges e Alcântara (2021) teve o objetivo de realizar um estudo acerca dos projetos de investigação na educação infantil no contexto das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEIs. Para tanto, destacam a importância das propostas das diretrizes como uma forma de superar os modelos conteudistas e tradicionais propostos anteriormente para essa etapa. As autoras evidenciam que os “projetos didáticos” antes das DCNEIs trabalhados e “absorvidos” pelas equipes pedagógicas contribuíram para a construção de práticas antecipatórias. Esses projetos eram organizados de uma forma vertical, sem participação e escuta das crianças e dos seus interesses. Entretanto, reconhecem que, embora as diretrizes tenham constituído um avanço nas proposições para a primeira etapa da Educação Básica, ainda não há plena garantia de que as práticas de educadores estão orientadas nessas propostas.

Os textos analisados neste eixo reiteram a compreensão da pedagogia de projetos como abordagem metodológica participativa, a qual valoriza a escuta das crianças, suas interações cotidianas, suas realidades e os conhecimentos que elas já têm acerca do mundo. Os autores coadunam com as ideias de que os projetos pedagógicos são uma possibilidade de promover uma aprendizagem significativa e construída coletivamente a partir de experiências que emergem da realidade das crianças, que podem ser construídas por momentos de “exploração, investigação, previsão e planejamento, coleta de informações, definição, decisão, realização, comunicação e avaliação”. (Barbosa, 2012, p. 52).

Os expostos evidenciam a potência do trabalho com projetos investigativos em transformar as práticas pedagógicas com crianças na educação infantil, entretanto, concordam que ainda existem lacunas, principalmente no que concerne a aspectos formativos dos educadores. Dessa forma, reforçam a necessidade de refletir e repensar as práticas educativas que têm sido desenvolvidas nas instituições de educação infantil, com o intuito de promover a dissociação entre abordagens passivas, técnicas e tradicionais, e aproximá-las do que orientam os documentos oficiais e as concepções contemporâneas de criança, infância e educação infantil.

Quadro 2: Trabalhos relacionados ao eixo: “Alfabetização científica e o ensino das ciências na educação infantil”.

TÍTULOS	AUTORES	ANO	PERIÓDICOS
Alfabetização Científica na educação infantil: estado da arte de publicações atuais	Lia Heberlê de Almeida Pastorio, Elenize Rangel Nicoletti, José Vicente Lima Robaina	2021	Capes
Em defesa da atividade de professores e crianças: reflexões sobre a iniciação às ciências na educação infantil	Tatiana Schneider Vieira de Moraes, Elieuz Aparecida de Lima, Anna Maria Pessoa de Carvalho	2020	Capes
O processo de iniciação é Ciências na educação infantil: concepções de uma professora	Tatiana Schneider Vieira de Moraes, Débora Vanessa Camargo, Elieuz Aparecida de Lima	2022	Capes
O Ensino de Ciências na Educação Infantil e nos Anos Iniciais	Alison Wagner dos Santos Orlane Fernandes Silva e Adelmo Fernandes de Araújo	2024	Capes
Possibilidades de Educação em Ciências na Educação Infantil	Suzane Cristina de Carvalho Pucu e Zilda Gláucia Elias Franco	2022	Capes

No segundo eixo, destacamos estudos que tratam sobre a alfabetização científica e o ensino das ciências na educação infantil, para isso analisamos as pesquisas de Pastorio, Nicoletti e Robaina (2021), Moraes, Lima e Carvalho (2020), Moraes, Camargo e Lima (2022), Santos, Silva e Araújo (2024), Pucu e Franco (2022).

Pastorio, Nicoletti e Robaina (2021) realizaram um estudo focado no levantamento bibliográfico, cujo objetivo foi apresentar o mapeamento de trabalhos produzidos sobre propostas interdisciplinares na educação infantil voltadas para alfabetização científica. O estudo é parte de uma pesquisa de doutorado que está em desenvolvimento, onde o foco é investigar as potencialidades de propostas interdisciplinares que envolvem o ensino de ciências para as crianças. Neste sentido, contextualizam que o ensino das ciências e a interdisciplinaridade, quando trabalhadas desde a educação infantil, têm o potencial de contribuir para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico e reflexivo das crianças, frente a situações concretas de sua realidade. Entretanto, ainda é um campo que precisa ser mais explorado. O estudo comprova que, embora as pesquisas ressaltem a

importância da educação científica desde a etapa da educação infantil, as produções brasileiras sobre a temática voltam-se principalmente para o ensino médio.

Moraes, Lima e Carvalho (2021), ao abordarem a integração da iniciação às ciências na escola da Educação Infantil, buscam evidenciar o direito das crianças em se apropriarem dos conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da história humana. Dessa forma, objetivam discutir sobre o trabalho do professor voltado à iniciação às ciências na educação infantil no contexto das formações iniciais. Outrossim, os autores colocam a escola das infâncias como um ambiente onde se constituem e se concretizam aprendizagens essenciais para as crianças. Compreendem o trabalho do professor como aquele que cria intencionalmente com textos em que a criança pode ser a protagonista do seu próprio processo de aprendizagem em busca de conhecimento. Ao final do desenvolvimento do estudo, embora os autores compreendam a potencialidade da relação entre ciências e infâncias, os mesmos evidenciam que a relação das crianças com o conhecimento científico ainda tem sido explorada de maneira escassa, principalmente pelos discursos de que a ciência é algo complexo e impossível de se trabalhar com as crianças e que os professores não possuem formações específicas em ciências.

Moraes, Camargo e Lima (2022) também estão sem considerações sobre a inserção e a necessidade da presença do conhecimento científico na etapa da educação infantil. Nessa lógica, as autoras argumentam que, desde muito pequenas, as crianças se mostram curiosas em relação ao mundo em seu entorno e aos aspectos presentes em sua realidade e, desde essa fase, são capazes de se envolver com aspectos do fazer científico. Nessa perspectiva, o objetivo da pesquisa dessas autoras foi compreender as significações concebidas por professores da educação infantil acerca dos processos de iniciação científica e investigação na infância, como também discutir sobre aspectos fundamentais da prática pedagógica com crianças. O exposto evidencia que o trabalho pedagógico na educação infantil, articulado com a iniciação às ciências, exige intencionalidade e conhecimentos específicos do docente. Além de condições como a organização dos espaços, tempos e interações. Por fim, os sentidos elaborados pela professora entrevistada apontam para a necessidade da ampliação da formação continuada sobre o tema.

Santos, Silva e Araújo (2024) buscam explicar as contribuições da Base Nacional Comum Curricular - BNCC para o ensino das ciências na educação infantil e no ensino fundamental nos anos iniciais, assim como as suas contribuições para a alfabetização

científica. Para isso, concordam que o ensino da ciência nessas etapas educacionais tem o potencial de desenvolver habilidades cognitivas, sociais e investigativas. Argumentam ainda que a ciência é capaz de explorar a curiosidade das crianças e incentivá-las a questionar e assim construir e ampliar seus conhecimentos, além de proporcionar uma compreensão mais profunda sobre o mundo em que vivem. Em seus achados, trazem que a BNCC sugere a inserção das crianças em experiências que visam a promoção da alfabetização científica desde a educação infantil. Contudo, a eficácia dessas práticas dependerá da ação pedagógica, que ainda é alicerçada em um ensino expositivo e fragmentado.

O artigo de Puco e Franco (2022) objetiva apresentar e responder o questionamento sobre como educação e ciências estão propostas no planejamento na educação infantil. Para isso, desenvolve uma pesquisa em uma turma de uma escola de educação infantil. Como fundamento, os autores partem da ideia de que a educação infantil pode oferecer diversas possibilidades de construir e ampliar os conhecimentos, pautando-se principalmente no conhecimento científico. Nesse viés, concordam que é o papel do educador perceber as particularidades das crianças e eles oferecerem contextos que contribuem para o desenvolvimento de sua autonomia. Para isso, é preciso considerar o dia a dia das crianças e compreender que as ciências estão presentes em sua vida cotidiana. Em suas discussões, revelam que ainda há lacunas na formação de educadores da educação infantil no que diz respeito à compreensão acerca da concepção de educação e ciências e em como ela pode favorecer o desenvolvimento da curiosidade e criatividade infantil.

A partir dos trabalhos analisados, é possível perceber uma crescente valorização da integração do ensino das ciências na educação infantil, com foco na promoção da alfabetização científica das crianças. Os escritos apontam que o ensino de ciências, quando inserido nas práticas investigativas, tem capacidade de promover autonomia e pensamento crítico das crianças, além de uma participação mais ativa. Ademais, destacam o direito da criança de se apropriar dos conhecimentos produzidos pela sociedade, além de orientar e orientar para a quebra de uma visão reducionista em que as crianças pequenas não são capazes de compreender os aspectos que envolvem o conhecimento científico. Todavia, os expostos evidenciam que a relação da criança com o conhecimento científico ainda é pouco explorada pelas produções acadêmicas, além disso, enfatizam a necessidade de ampliação da formação continuada de professores.

Refletir sobre a alfabetização científica é importante, pois ainda é comum que os conhecimentos trabalhados nas instituições infantis com as crianças sejam concebidos de práticas tradicionais, ou seja, a maneira como o conhecimento científico adentra a escola ainda é a partir de uma perspectiva não científica e empobrecida (Martins e Dantas, 2024).

Quadro 3: Trabalhos relacionados ao eixo: “Projetos investigativos como o *lôcus* da participação e investigação da criança”

TÍTULOS	AUTORES	ANO	PERIÓDICOS
A representação do olhar da criança sobre a investigação	Mariana Menegat Schuck e Jacqueline Silva da Silva	2019	Capes
Pesquisa(r) com as crianças na educação infantil	Rochele Andreazza Maciel Lilibth Wilmsen Flávia Brocchetto Ramos	2019	Capes
Os projetos de trabalho e a cultura científica na educação infantil: uma possibilidade de pesquisa com crianças	Luciana Aparecida de Araújo Penitente, Wesley de Oliveira da Cruz, Tatiana Scheneider Vieira de Moraes	2018	Capes
Projetos pedagógicos como desencadeadores do protagonismo na educação infantil na perspectiva das professoras	Ana Carolina dos Santos Bernardo e Gislene Camargo	2019	Capes
Práticas investigativas na educação infantil: uma metapesquisa focalizada em teses e dissertações (2012-2022)	Mateus Lorenzon Cleci Teresinha Werner da Rosa Luiz Marcelo Darroz	2024	Capes

Os achados no terceiro eixo refletem sobre como os projetos investigativos promovem a participação e a investigação das crianças, nesse sentido, estudamos e dialogamos com Schuck e Silva (2019), Maciel, Wilmsen e Ramos (2019), Penitente, Cruz e Moraes (2018), Bernardo e Camargo (2019) e Lorenzon, Rosa e Darroz (2024).

A pesquisa de Schuck e Silva (2019) teve o objetivo de aprimorar a prática investigativa na Educação Infantil e dos anos iniciais através da representação do seu olhar sobre a investigação, com o intuito de desenvolver nas crianças a compreensão da ciência como investigação e esta como uma ação presente no cotidiano dos indivíduos. Ou seja, possibilitar às crianças momentos de investigação sobre situações concretas que emergem no cotidiano delas. Segundo os autores, é principalmente na infância que as crianças questionam

mais sobre o mundo e fazem perguntas. Nesse sentido, destacam a importância da investigação para o ensino e aprendizagem das crianças. Além disso, salientam o papel intencional do professor para o desenvolvimento do protagonismo das crianças. Para isso, ele deve despertar o interesse para que as mesmas vão em busca das respostas para suas indagações.

Maciel, Wilmsen e Ramos (2019) afirmam que as narrativas e os conhecimentos prévios das crianças desenham projetos e trajetórias. Essa pesquisa teve como objetivo analisar a inserção da pesquisa na educação infantil e as suas implicações para a prática pedagógica. Dessa forma, o artigo discute que a pesquisa na educação infantil se constrói coletivamente, quando a criança descobre, pergunta, discute e transforma os saberes que são essenciais para sua aprendizagem. Além disso, destacam o papel do professor como mediador, o qual deve observar atentamente as linguagens infantis na pesquisa. Ademais, salientam que a pesquisa nessa etapa da educação básica não é apenas produzir conhecimentos, mas ampliar os saberes das crianças de modo articulado aos já existentes, o que implica considerá-las como produtoras de cultura e agentes na construção do conhecimento. Os autores compreendem que esta abordagem investigativa só é possível quando o professor mediador não se coloca como único detentor do saber.

O estudo de Penitente, Cruz e Moraes (2018) dialoga com a pesquisa com crianças, alfabetização científica e projetos de trabalho à luz da sociologia da infância, com o objetivo de compreender as possibilidades de práticas educacionais e de investigação que consideram a criança como ser histórico, social e cultural. Para isso, partem dos projetos de trabalho como uma possibilidade de promover atividades investigativas com as crianças e como abordagem que considera a sua participação ativa na resolução de situações concretas através do conhecimento científico. Para tanto, suas discussões estão ancoradas em autores como Kramer (2021), Barbosa e Horn (2008) e Hernandez (1998). As discussões elaboradas pelos autores mostram que as relações entre adultos e crianças nas escolas das infâncias são predominantemente verticais, onde o professor, aquele que detém o conhecimento, o transfere para as crianças e estabelece normas e regras. Todavia, constatam que com o avanço dos marcos legais e teorias pedagógicas, a concepção de infância tem sido desarticulada de visões reducionistas. A partir do exposto, os autores compreendem que as práticas pedagógicas com crianças exigem que o professor esteja apoiado em uma concepção de infância a qual é composta por sujeitos culturais e históricos.

Bernardo e Camargo (2019) abordam o trabalho com projetos como uma abordagem que promove o protagonismo na educação infantil. Para isso, o objetivo do referido artigo foi analisar as contribuições dos projetos pedagógicos para o protagonismo infantil a partir das perspectivas das professoras. Sua pesquisa é justificada pela premissa de que a criança, ao longo dos últimos anos, tem assumido um papel social diferente, o que exige refletir sobre como a primeira etapa da educação básica está contribuindo para o desenvolvimento dessa criança contemporânea. Os autores estão ancorados principalmente nos aportes de Barbosa e Horn (2008) e Hernández (2001). E, a partir disso, problematizam a fragmentação dos conteúdos e os currículos ainda centrados em datas comemorativas. O texto alerta para a mudança de concepção do professor como um único detentor do conhecimento, considerando que as ações pedagógicas dos mesmos durante o projeto são compreender a criança como autora e não receptora. Ressaltam ainda que a construção do conhecimento requer uma relação dialógica e não apenas uma mera memorização de conteúdos. Concluem que na fala das professoras fica explícito desejo de desenvolver práticas e projetos, todavia, ainda existe um caminho a ser traçado no que diz respeito às possibilidades do protagonismo infantil nas suas práticas.

Lorenzon, Rosa e Darroz (2024) construíram um estudo cujo objetivo era analisar sistematicamente dissertações e teses que abordam o ensino por investigação na educação infantil entre os anos 2012 e 2022. Seus dados inferem que o material analisado se fundamenta principalmente no construtivismo, sociointeracionismo, abordagens italianas de educação infantil, sociologia da infância e pedagogia de projetos. Todas as pesquisas reconhecem a imagem da criança como potente, capaz de aprender se apropriando e ampliando os conhecimentos, além de destacarem o papel da brincadeira, das interações, dos espaços e materiais. Ademais, ficou evidente com o estudo e as teses e dissertações apontam que o desenvolvimento das práticas educativas que envolvem a investigação na educação infantil está articulado ao ensino das ciências e à alfabetização científica. Entretanto, apresentam algumas lacunas que ainda precisam ser discutidas pelos estudiosos da temática, como pensar em investigação enquanto um aspecto essencial da criança, ou seja, a forma como elas compreendem e se posicionam diante do mundo.

Esses trabalhos buscam refletir sobre a investigação enquanto um aspecto presente no cotidiano infantil e como a forma com que as crianças se posicionam e interpretam o mundo. Ressaltam que o papel do professor mediador é despertar nas crianças o interesse

em buscar o conhecimento. A esse respeito, salientam que os conhecimentos prévios das crianças desenham os projetos. Todavia os autores problematizam as relações verticais estabelecidas entre professores e crianças e a fragmentação dos conteúdos versam que a investigação só será a possibilidade quando o adulto deixa de ser o único detentor do conhecimento e passa a estabelecer relações horizontais com as crianças, entendendo elas como produtoras de cultura e autoras do próprio processo de conhecimento.

Assim, as práticas pedagógicas que envolvem os projetos possibilitam uma aproximação com a investigação e a produção e ampliação de conhecimentos. Sobre esse viés, Guerra (2022) afirma que na observação do cotidiano o professor pode identificar a especificidade da criança em “adquirir informações, planejar, questionar, analisar, interpretar e resolver problemas, explorar” (Guerra, 2022, p. 65).

3 APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Neste capítulo vamos explicar todo o percurso metodológico realizado na pesquisa, que partiu do estudo da abordagem sócio-histórica, dos referenciais teóricos e documentais que sustentaram esse estudo até o desenvolvimento da pesquisa de campo que buscou alcançar as reflexões apresentadas nesta investigação. Inicialmente, procedeu-se à obtenção da Carta de Anuência junto à instituição da escola participante; logo em seguida, realizou-se a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que garantia a adesão voluntária das docentes à presente pesquisa. Posteriormente, deu-se início à pesquisa de campo com sessões de observação participante; aplicamos os questionários de caracterização; e realizamos as entrevistas individuais e coletivas com crianças. Além disso, neste capítulo também apresentaremos a caracterização dos sujeitos da pesquisa, a descrição do *lôcus* investigativo e a contextualização das turmas observadas.

3.1 Abordagem Metodológica

Nossa pesquisa está ancorada nos princípios da abordagem qualitativa que, de acordo com Freitas (2003), prioriza a relação entre sujeitos, por isso assume a característica dialógica. Consideramos que o estabelecimento dessa relação pelo diálogo pressupõe um processo de aprendizagem e transformação do pesquisador, pois na pesquisa ele se ressignifica, a partir das oportunidades que tem para refletir e aprender (Freitas, 2002). Assim, assumimos os princípios da abordagem histórico-cultural de Vigotski (2005; 2007) e da perspectiva dialógica de Bakhtin (1995; 2003).

A perspectiva sócio-histórica se fundamenta na “superação dos reducionismos das concepções empiristas e idealistas” (Freitas, 2002, p. 116). Desse modo compreendemos que o objetivo metodológico é refletir o indivíduo em sua totalidade e integralidade, considerando os aspectos externos e internos e a sua relação com a sociedade da qual faz parte, ou seja, estudar o homem em todos os seus aspectos, inclusive percebendo-o como sujeito histórico e concreto. Essas proposições são apresentadas por Freitas (2002) ao analisar os fundamentos de Vigotski. Nessa mesma lógica, a mesma apresenta o pensamento de Bakhtin ao expressar que as ciências humanas não utilizam os mesmos métodos das ciências exatas, pois o sujeito precisa ser estudado em sua especificidade humana, em um contínuo processo de expressão e criação:

Nas ciências exatas, o pesquisador encontra-se diante de um objeto mudo que precisa ser contemplado para ser conhecido. O pesquisador estuda esse objeto e fala sobre ele ou dele. Está numa posição em que fala desse objeto mas não com ele, adotando, portanto, uma postura monológica. Já nas ciências humanas, seu objeto de estudo é o homem, “ser expressivo e falante”. Diante dele, o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois encontra-se perante um sujeito que tem voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele (Freitas, 2002, p.24).

A esse respeito, Souza (2011) explica, a partir das fundamentações bakhtinianas, que as ciências exatas explicam aquilo que permanece imutável nas diversas mudanças, buscam analisar e encontrar um acabamento. Entretanto, ressalta que a formação do ser não pode ser dada como algo engessado e acabado. Por esse motivo, as ciências humanas buscam estudar “o homem e permanente vir-a-ser” (p. 36).

3.2 Procedimentos da Pesquisa

O presente estudo teve início a partir das minhas experiências enquanto bolsista de iniciação científica vinculada ao projeto de pesquisa: Educação Infantil, Currículos e Cotidianos: um estudo acerca das especificidades, linguagens e experiências emancipatórias das crianças em instituições públicas do RN. Este projeto complementa diferentes planos de trabalhos, direcionados para aspectos específicos dos estudos sobre crianças, infâncias, Educação Infantil e currículos. Dentre eles, insere-se a plano intitulado: Projetos Investigativos nos Currículos da Educação Infantil, o qual constitui o objeto de estudo desta análise.

Inicialmente, na primeira etapa da pesquisa, realizamos o levantamento bibliográfico dos estudos, publicações e documentos relativos ao tema. E iniciamos as leituras para aprofundamento da temática e embasamento da construção dos instrumentos de pesquisa. No que diz respeito aos estudos documentais, consideramos pertinente observar como as experiências investigativas das crianças são tratadas nos documentos oficiais que fundamentam os currículos da educação infantil. As análises documentais conforme exposto por Gil (2002) apresentam-se como uma valiosa fonte de dados estáveis.

Na etapa exploratória foi realizada conjuntamente com um grupo de discentes sob a orientação da professora orientadora do projeto. Nesse processo, definimos como *lócus* da investigação uma Instituição de Educação Infantil pública, localizada no município de Angicos, no interior do Nordeste. Conforme o exposto, elaboramos a Carta de Anuência com o intuito de solicitar formalmente a autorização para o desenvolvimento da pesquisa. Em

seguida, após o processo de aceite, nos encaminhamos mais uma vez à escola com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi entregue a algumas professoras a fim de receber o aceite delas.

Após esclarecer as finalidades da pesquisa, adotamos como procedimentos da pesquisa de campo: um questionário de caracterização respondido pela professora participante da turma de Pré I (2024) e Pré II (2025); realizamos sessões de observação participante, nas quais utilizamos como instrumentos registros fotográficos e anotações em diários de campo; e realizamos entrevistas individuais e coletivas com crianças, que foram gravadas e transcritas para fins de análise.

Conforme Minayo (2009), o campo é compreendido como um recorte espacial que corresponde ao objeto da investigação. O trabalho de campo na pesquisa qualitativa permite que o pesquisador se aproxime da realidade sobre a qual investiga e também dos diferentes atores (sujeitos) que fazem parte da realidade estudada. Os fundamentos dessa autora também não dispensam o esclarecimento da função do pesquisador na investigação:

Todo pesquisador precisa ser curioso, um perguntador. E essa qualidade deve ser exercida o tempo todo no trabalho de campo, pois esta será tanto melhor e mais frutuosa quanto mais o pesquisador for capaz de confrontar suas teorias e suas hipóteses com a realidade empírica (Minayo, 2009, p.56).

A autora explica que, embora o desenvolvimento de uma pesquisa de campo exija uma postura investigativa e atenta, é importante reconhecer que nem sempre os dados ou respostas emergem de forma imediata, por isso, é importante que se exercite “um olhar dinâmico e atento que passe da confrontação da proposta científica formulada para as descobertas empíricas e vice-versa”. Essa postura permite que o pesquisador compreenda a pesquisa como um processo contínuo marcado por processos de idas e voltas, de revisões e reflexões.

3.2.1 As sessões de observação participante

A Observação participante é uma etapa essencial para o desenvolvimento da investigação qualitativa, ela permite uma maior aproximação do pesquisador com a realidade vivida pelos sujeitos no cotidiano investigado. Desse modo nos apoiamos os fundamentos de Minayo (2009) para defini-la:

Processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no

caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente (Minayo, 2006, p.70).

Considerando a inserção do pesquisador nos contextos naturais, ele vai assumindo o papel de contínuo participante/observador, pois, conforme vai investigando, vai se aproximando dos sujeitos e participando de diversas formas do cotidiano escolar. Essa perspectiva da observação participante explicita mais uma vez o papel do pesquisador; ele aprende a se colocar no lugar do outro, na medida em que convive com o grupo. Nesse contexto, o pesquisador não se coloca como detentor absoluto do conhecimento, mas como sujeito que se insere na realidade investigada com uma postura crítica, reflexiva e sensível; ele assume uma atitude de observar atentamente as práticas, as relações e interações que se estabelecem no contexto e relacionadas ao que constitui seu estudo, ao mesmo tempo que constrói e compartilha interações com os interlocutores.

Como já mencionado anteriormente, esta pesquisa resulta das investigações realizadas no âmbito da iniciação científica. No ano de 2024 (primeiro ano da pesquisa), observamos o desenvolvimento de um projeto investigativo em uma turma de Pré-escola I e, com o intuito de escutar as vozes das crianças sobre os processos investigativos, optamos por continuar com as observações na turma em 2025, agora Pré-escola II. Desse modo, foi possível observar o percurso investigativo em um novo projeto desenvolvido com o mesmo grupo de crianças. Ressaltamos que as imagens e vozes apresentadas na pesquisa foram autorizadas pelos pais e/ou responsáveis e pelas próprias crianças a partir do aceite do Termo de autorização para uso de imagem e pelo Termo de Assentimento Livre e Esclarecimento (TALE).

3.2.2 Entrevistas Individuais e Coletivas

Ainda durante as observações, foram realizadas entrevistas individuais e coletivas com as crianças que agora estão na turma de Pré II. Utilizamos recursos que mobilizaram suas diferentes linguagens, especialmente a oralidade. Realizamos rodas de conversa coletivas e individuais sobre questões referentes ao desenvolvimento dos projetos investigativos.

Temos acompanhado uma quantidade significativa de pesquisas envolvendo as crianças como sujeitos ativos na construção de dados, desenvolvidas a partir dos fundamentos filosóficos e dos estudos da linguagem de Vygotsky, Bakhtin e Benjamin (Kramer e Leite,

2005). Neste contexto, entendemos que na “pesquisa com crianças se coloca como fundamental ouvir os ditos e os não ditos, escutar os silêncios. [...] Ver e ouvir são cruciais para que se possa compreender gestos, discursos e ações”. (Silva, Barbosa e Kramer, 2005, p. 45). Para estas autoras, a infância precisa ser compreendida enquanto construção histórica e as crianças como sujeitos empíricos em interação constante com outras crianças, jovens e adultos. O ver e o ouvir, estas crianças, implica:

Ver: observar, construir o olhar, captar e procurar entender, reeducar o olho e a técnica. Ouvir: captar e procurar entender, escutar o que foi dito e o não dito, valorizar a narrativa, entender a história. [...] Este aprender de novo a ver e ouvir (a estar lá e estar afastado; a participar e anotar; a interagir enquanto observa a interação) se alicerça na sensibilidade e na teoria e é produzida na investigação, mas é também um exercício que se enraíza na trajetória vivida no cotidiano. (Ibid, p. 48).

Assumimos, nesta pesquisa, o desafio de evitar projetar nossos olhares sobre as crianças, construindo dados reflexos de nossos próprios preconceitos e representações. Conforme, nos orientam Silva, Barbosa e Kramer (2005), precisamos nos posicionar conforme o ponto de vista das crianças e vermos o mundo com seus olhos. O que exige uma descentralização de nossos olhares adultos para poder entendermos, através das falas das crianças, os mundos sociais e culturais da infância.

Conforme Souza e Castro (2008), o cruzamento de procedimentos de escuta utilizando diferentes suportes expressivos e em diferentes momentos é o exercício essencial quando se pretende escutar as crianças em pesquisas. Assim destacam que:

A entrevista direta com crianças revela-se inadequada, porque estabelece um constrangimento de várias ordens sociais: geracionais, de gênero, de classe social, étnico-raciais, além de impingir a criança algo que é produto de um mero interesse de investigação e da dificuldade que o adulto tem de abandonar, de fato, uma perspectiva de manter relações hierárquicas de poder, em que ele decide de forma unilateral o que é legítimo para as crianças (46-47).

Nesse sentido, em uma entrevista direta, as crianças podem não expressar de fato o que pensam ou sentem, em vez disso, respondem aquilo que acreditam ser o que o investigador gostaria de ouvir. Logo, não basta simplesmente dirigir perguntas às crianças, é preciso criar diferentes oportunidades para que elas possam expressar, por meio das múltiplas linguagens, suas vozes de forma livre e significativa:

[...] em vez de pesquisar a criança com o intuito de melhor conhecê-la o objeto passa a ser pesquisar com as crianças as experiências sociais e culturais que ela compartilha com as outras pessoas do seu ambiente colocando-a como parceira do adulto pesquisador na busca de uma permanente e mais profunda compreensão da experiência humana (Souza e Castro, 2008, p. 53).

Nesse contexto, acreditamos que o ato de escutar vai muito além de ouvir o que as crianças dizem. O processo de escutar não pode ser reduzido a um ato mecânico guiado por um interrogatório formal de coleta de informações. Pelo contrário, trata-se de um movimento planejado com intencionalidade, onde se exercita o olhar crítico e sensível no encontro e aproximação com o interlocutor (Ramires e Froner, 2008). Nesse viés, o processo de escuta nas entrevistas rompe com a concepção dominante que coloca a criança como sujeito que não tem fala, para que ela ocupe o lugar de protagonista.

3.2.3 Sobre a construção de Sentidos

Nas proposições de Smolka (2004), compreendemos que não há como fugir e negar; o sujeito, em sua essência humana, produz sentidos. Nas interações e relações que vivenciamos cotidianamente, estamos inseridos em situações que nos afetam de maneira positiva e também negativa e provocam diferentes sentimentos. Desse modo, sentimos e produzimos sentidos. Dantas (2016) concorda com as fundamentações de Bakhtin (1995) quando ele pontua que o sentido da palavra é determinado pelo seu contexto, assim, há várias significações de contextos possíveis. “No entanto, ela não deixa de ser una e a normatização do seu significado é negociada em contextos de interação e convenção social” (Dantas, 2016, p. 53).

Assim sendo, é a partir desses entendimentos que ouvimos e analisamos os sentidos produzidos pelos sujeitos dessa pesquisa, considerando sobretudo seus contextos de vida que se expressaram nos sentidos produzidos em seus discursos.

3.3 *Lócus*, sujeitos da pesquisa e turmas observadas

O *lócus* da pesquisa foi uma instituição de Educação Infantil do município de Angicos, situado no interior do Rio Grande do Norte. O Centro Municipal de Educação Infantil Professora Júlia Amélia Cruz (CMEI) conforme exposto no Projeto Político Pedagógico - PPP (2024), possui a seguinte infraestrutura: 09 salas de referência; 01 Sala de leitura; 01 diretoria; 01 secretaria; 01 sala de professores; 02 dispensas; 01 área de lanche; 01 depósito de alimentos; 02 área livre; 03 Almojarifado; 06 banheiros infantis e 04

banheiros para adultos. Uma das áreas livres é ambientes arborizados e contém brinquedos como balanços, espaços de areia e escorrega. Já a área livre coberta é composta pelo espaço onde as crianças se alimentam, circulam e brincam, contendo um grande playground infantil. Para o pleno funcionamento da instituição, trabalham na escola 01 diretora e 01 vice-diretora; 02 coordenadoras pedagógicas, 01 secretária, 01 digitador; 04 merendeiras e 01 copeira; 06 serventes; 08 professores efetivos e 13 contratados e 18 auxiliares.

Como já exposto nesta seção, a definição das turmas observadas partiu do aceite das professoras que trabalhavam com abordagem de projetos investigativos nas salas de referência. Portanto, as nossas sessões de observação iniciaram em uma turma de pré-escola I e, no ano seguinte, continuaram com o mesmo grupo de crianças, agora como pré-escola II. Portanto, os sujeitos dessa pesquisa foram as crianças que convivemos desde o primeiro ano da pesquisa.

A turma de pré I (2024) era composta por 16 crianças, sendo 09 meninas e 07 meninos. A professora da turma possui formação em pedagogia, é efetiva e trabalha na Educação Básica há 28 anos, sendo 07 anos na etapa da Educação Infantil. No ano de 2025, ocorreram mudanças na organização nas turmas de Pré-escola II, com algumas crianças sendo inseridas em outras salas do mesmo nível. Dessa forma, as observações foram continuadas na turma que manteve o maior número de crianças acompanhadas no início da pesquisa.

No que se refere à caracterização da sala de referência (2024), as atividades acontecem no período da tarde. As carteiras encontravam-se organizadas em um único grupo, o qual reunia todas as crianças. Identificamos a presença de prateleiras onde são guardados materiais diversos, utilizados cotidianamente pelas professoras e crianças; existe também a disposição de brinquedos diversos na sala, de um calendário e de uma lousa disposta à altura das crianças. Além disso, notamos a presença de um espaço destinado às atividades relacionadas ao projeto que a turma estava desenvolvendo.

Figura 01: disposição de brinquedos na sala de referência



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

Figura 02: Lousa, alfabeto e calendário



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

Figura 03: Exposição de atividades desenvolvidas no projeto investigativo

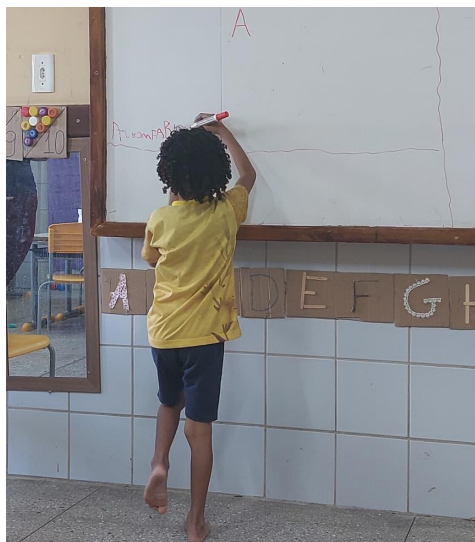


Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

A turma de pré-escola II (2025) é composta por 19 crianças, onde 05 são meninas e 14 meninos. A docente da turma possui formação em pedagogia e compõe o quadro de professores contratados, possui dois vínculos, um na Educação Infantil (pela rede Municipal) e outro como professora na Educação Especial e Inclusiva (na rede Estadual). Trabalha há 6 anos na Educação Infantil.

A referida turma tem suas atividades desenvolvidas também no turno vespertino. Possui uma organização dinâmica, que varia entre a organização da professora da manhã e da tarde. Nesse sentido, a professora da turma da tarde agrupa as crianças em filas (uma do lado da outra) voltadas à lousa e, outras vezes, dispõe as carteiras em um único agrupamento que reúne todas as crianças. A sala de referência é composta por espaços de leitura, espaços com brinquedos diversos, um espelho, um alfabeto, números de 0 a 10 e calendário, disponíveis à altura das crianças. Além disso, é possível evidenciar espaços para as atividades realizadas nos projetos investigativos desenvolvidos com as crianças.

Figura 04: Lousa, alfabeto e espelho



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Figura 05: organização das carteiras



O registro visual desses contextos torna possível refletir sobre como as práticas cotidianas se materializam nos espaços da escola e como a organização desses espaços contribui para a construção de sentidos e experiências das crianças.

Nossa pesquisa está apoiada na visão de criança como participante ativo e não como um “objeto a ser observado, medido, descrito, analisado e interpretado” (Campos, 2008, p.35). Assim, destacamos abaixo as crianças sujeitos desta pesquisa, que participaram das entrevistas individuais e coletivas. Salientamos que os nomes reais das crianças foram substituídos por nomes fictícios de personagens de desenhos animados com o intuito de preservar suas identidades.

Quadro 04 - Caracterização das crianças (sujeitos da pesquisa)

TURMA PRÉ-ESCOLA NÍVEL II (2025)		
NOME	IDADE	SEXO
Merida	6 anos	MENINA
Susan	5 anos	MENINA
Mary	5 anos	MENINA
Luna	6 anos	MENINA
Tomy	5 anos	MENINO

Caillou	6 anos	MENINO
Bob	5 anos	MENINO
Fred	6 anos	MENINO
Lucca	6 anos	MENINO

Fonte: quadro construído pela pesquisadora.

4 CRIANÇAS, CURRÍCULOS E PROJETOS INVESTIGATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para discutir o trabalho com projetos investigativos nos contextos dos currículos e nas práticas na/da Educação Infantil, é necessário compreender as concepções e os fundamentos que cercam o campo teórico sobre as crianças, as infâncias, a Educação Infantil, bem como os currículos vivenciados nesta etapa. Inicialmente, trataremos de tematizar o currículo e o planejamento na Educação Infantil, como fio condutor para trazer as discussões de como as crianças e suas experiências investigativas povoam estes conjuntos de experiências. Finalmente, adentramos nos projetos investigativos enquanto abordagem pedagógica, onde discorreremos o seu histórico, características, percursos e especificidades do trabalho com crianças pequenas e, finalizamos tratando das abordagens curriculares participativas enquanto possibilidades e referências para o trabalho nas instituições infantis.

4.1 Currículo e planejamento da Educação Infantil

As fundamentações acerca das pesquisas que tematizam as infâncias e a Educação Infantil são percorridas por concepções fundamentais para a compreensão teórica. Desta forma, concordamos com Dantas (2016) quando ela especifica que o currículo é um conjunto de experiências vividas. Tais experiências podem ou não ser organizadas e planejadas por adultos nas instituições. Mesmo quando não há de forma documental, o currículo se faz presente nas experiências concretas vivenciadas no cotidiano das instituições. A autora complementa que:

[...] O currículo vivo/vivido consiste em experiências concretas em que são compartilhados significados e sentidos sobre o mundo e sobre si mesmas e que vão sendo, com a força de ser “todo dia”, apropriados e recriados pelas crianças, mediante a mediação dos outros com quem interagimos. (Dantas, 2016, pp. 13-14).

Dantas (2016) nos traz a reflexão de que, o currículo, documentado ou não pela instituição escolar, permite que as experiências vivenciadas neste espaço sejam permeadas de sentidos e significados que são cotidianamente apropriados pelas crianças. O currículo não é apenas um documento, mas tudo aquilo que acontece no cotidiano da educação.

Em suas proposições, Vieira e Baptista (2023) questionam como os espaços, os tempos, materiais, mediações e interações devem coexistir na Educação Infantil com o intuito de assegurar o desenvolvimento integral das crianças? Isto posto, as autoras explicam que:

A ideia de currículo nos remete, pois, à noção de via, caminho traçado e também às escolhas a serem feitas nesse percurso. O currículo pode, portanto, ser tomado como a trajetória para se chegar o mais longe possível em termos de ampliação das experiências infantis, traçando um caminho, uma via, fazendo escolhas, definindo elementos que comporão essa caminhada, arrumando o que consideramos importante e essencial para o desenvolvimento das crianças. (Vieira e Baptista, 2023, p. 114).

A partir deste fragmento, compreendemos que o currículo perpassa o olhar da chegada, dos resultados e dos produtos. Ele é a própria caminhada e as experiências construídas neste percurso. Essas concepções de currículo apresentadas apontam que as práticas e ações que conduzem a construção das experiências são de fato o que interessa às crianças, portanto são o próprio currículo. Este, norteia as práticas educativas, é um caminho a se percorrer para o desenvolvimento pleno integral dos sujeitos e que para isto precisa estar organizado a partir de uma proposta pedagógica.

A discussão sobre o currículo envolve, necessariamente, refletir sobre as intenções educativas no planejamento pedagógico, uma vez que este se constitui como parte central para materializar as intenções, valores e concepções que orientam os percursos e experiências de aprendizagem das crianças nas instituições de Educação Infantil. Dessa forma, apoiados nos postulados de Ostetto (2000), compreendemos que o planejamento é um processo reflexivo e a atitude crítica do educador diante da sua prática. O planejamento não possui uma forma pré-estabelecida, pois precisa ser flexível e permitir que o professor possa revisar, repensar e traçar novos percursos de acordo com as especificidades das crianças. Assim, pressupõe que o ato de planejar é olhar atentamente para a realidade.

A autora complementa que a organização de um planejamento está relacionada com a visão dos educadores sobre as crianças, sobre a educação e de processo educativo:

Elaborar um “planejamento bem planejado” no espaço da educação infantil significa entrar na relação com as crianças (e não com os alunos!), mergulhar na aventura em busca do desconhecido, construir a identidade de grupo junto com as crianças. Assim, mais do que conteúdos da matemática, da língua portuguesa e das ciências, o planejamento na educação infantil é essencialmente linguagem, formas de expressão e leitura do mundo que nos rodeia e que nos causa espanto e paixão por desvendá-lo, formulando perguntas e convivendo com a dúvida (Ostetto, 2000, p. 06).

A esse respeito, a mesma tece uma reflexão sobre o fazer pedagógico como uma ação que perpassa atividades coordenadas e dirigidas pelos professores, aquelas realizadas em mesas com materiais específicos de forma individual e que buscam um resultado, um produto concreto daquilo que as crianças experienciam. Salienta que “o pedagógico também envolve o que se passa nas trocas afetivas, em todos os momentos do cotidiano com as crianças;

perpassa todas as ações: limpar, lavar, trocar, alimentar, dormir” (Ostetto, 2000, p. 07). Esse pensamento coaduna com Micarello (2010), quando ela expõe que a intencionalidade das práticas pedagógicas é oportunizada pelo planejamento e, sem ele, “as atividades propostas às crianças acabam se tornando ações com um fim em si mesmas, desconectadas umas das outras e que não alcançam plenamente seus objetivos (p. 5).

Compreendemos que planejar na Educação Infantil é pensar intencionalmente um contexto que envolve atividades e situações significativas, que possibilitem experiências de exploração, investigação, encantamento e apropriação de conhecimentos:

Nesta direção o planejamento estaria prevendo situações significativas que viabilizem experiências das crianças com o mundo físico e social, em torno das quais se estruturam interações qualitativas entre adultos e crianças, entre crianças e crianças, e entre crianças e objetos/mundo físico (Ostetto, 2000, p.07).

Esses apontamentos são subsídios para reflexão do professor sobre a sua própria prática educativa com as crianças. Para tanto, Augusto (2013) discorre sobre a importância de planejar com e para as crianças:

No seu planejamento diário, o professor deve destinar tempo às propostas que ele fará ao grupo e também tempo para que as próprias crianças inventem seus problemas, coloquem-se desafios de criação, desenvolvam seus projetos pessoais em qualquer situação, seja em ateliês de arte, no parque etc. (p.27).

O ato de planejar não é determinar caminhos, mas sim direções a serem percorridas. Desse modo, consideramos que são direções do planejamento: investigar a realidade da comunidade da escola e do seu entorno; compreender os conceitos de criança, sociedade, educação e cultura como construções sociais e históricas; considerar o planejamento um momento de diálogo e de trocas entre escola, família e crianças; O planejamento deve ser construído de modo que considere a participação e o envolvimento das crianças em todo o processo educativo; É caminhar pelo inexplorado; É, sobretudo, pensar a própria prática, em um movimento constante de reflexão, projeção e reflexão (Barbosa, 2012).

Finalmente, compreendemos que o planejamento na Educação Infantil é um instrumento de mediação entre as propostas pedagógicas e o cotidiano vivenciado pelas crianças. Para isso, precisa ser atravessado por intencionalidade, fruto da escuta e da observação cotidiana. O planejamento, conforme esses apontamentos, direciona para o reconhecimento de que as crianças são as protagonistas da aprendizagem e, planejar significa traçar percursos contextualizados com as experiências dessas crianças.

Conforme discutiremos na sessão seguinte, os currículos e o planejamento na Educação Infantil devem possibilitar o desenvolvimento de experiências investigativas pelas crianças. Assim, de acordo com a compreensão apresentada por Moreira e Candau (2008), é importante recontextualizar os conhecimentos escolares de modo que os aproximem das práticas socioculturais e científicas nas quais são produzidos, transformados e utilizados.

4.2 A criança e as experiências investigativas

A construção desta discussão está fundamentada na ideia historicamente constituída sobre criança e das suas múltiplas dimensões. Conforme explicitado por Ubarana e Lopes (2012), os estudos e as contribuições de diferentes campos do conhecimento têm contribuído para que possamos compreender que as crianças precisam ser concebidas como sujeitos concretos e contemporâneos, pois elas existem no presente e, por isso, não são seres pensados para o futuro, são sujeitos com direitos e especialidades que dependem dos outros para se desenvolver, mas que são capazes de interagir, de aprender, de se desenvolver e de produzir cultura, construindo assim modos próprios de existir e entender o mundo. Outra característica da criança é a sua imagem como seres integrais que se expressam em sua totalidade e não de forma fragmentada. Pela sua condição humana, compartilham características próprias em sua cultura, mas, como seres culturais, se constituem de modos singulares. Assim, falamos sempre de crianças.

Neste contexto, Barbosa (2012) nos apresenta uma reflexão sobre a criança que frequenta a Educação Infantil:

É uma pessoa de zero a seis anos, que tem um mundo seu, construída a partir de suas inter-relações com sua família, sua casa, as casas e as famílias que a rodeiam, seu bairro. Isso significa uma riqueza muito grande de experiência socioculturais. As crianças nesse momento de sua vida, podem conhecer muitas coisas, resolver problemas, dominar a realidade, receber sucessivas confirmações de confiança em suas capacidades, animando-as a crescer, a conhecer e a dominar o ambiente e a transformá-lo (p.52).

As crianças são, desde o seu nascimento, sujeitos concretos, os quais possuem potencialidades e especificidades. Lopes e Dantas (2022) falam que, ao mesmo tempo que precisam ser cuidadas e protegidas para garantir o seu desenvolvimento, possuem capacidade de aprender de maneira singular a partir dos contextos oportunizados na sua vida. “Interagir-conviver, brincar, explorar, experimentar, expressar-se e imaginar” (Lopes e Dantas, 2022, p. 27) são as marcas próprias das crianças existirem no mundo. São, portanto,

decorrentes dos processos de desenvolvimento em que elas vivem e experienciam, não são marcas naturais.

Ao analisar Dahlberg, Moss e Pence (2003) vislumbramos uma potente explicação no que diz respeito à concepção de crianças, fundamentadas nas perspectivas construtivistas, filosóficas, sociológicas e psicológicas. Compreendemos portanto, estas como atores sociais e participantes ativos na construção de suas próprias vidas e também naquelas que as cercam na sociedade onde vivem. Possuem voz própria que deve ser considerada com seriedade para envolvê-las no diálogo e na tomada de decisões democráticas. A este respeito, os autores destacam como as crianças se colocam diante da aprendizagem:

[...] a aprendizagem não é um ato cognitivo individual realizado quase isolamento na cabeça da criança. A aprendizagem é uma atividade cooperativa e comunicativa, na qual as crianças constroem conhecimento, dão significado ao mundo, junto com os adultos e, igualmente importante, com outras crianças: por isso, enfatizamos que a criança pequena, como aprendiz, é um co-construtor ativo (Dahlberg, Moss e Pence, 2003, p.72).

Entendemos a aprendizagem não como transmissão de conhecimentos que apenas conduzem as crianças a resultados pré-estabelecidos e ordenados minuciosamente, pois a criança não é apenas um mero receptor e produtor passivo, ela aprende sobretudo nas interações estabelecidas em seu cotidiano, em contato com o mundo e construindo em forma de co-autoria, sentidos e significados sobre ele.

A partir das questões colocadas, compreendemos que os processos de aprendizagem são mediados por um conjunto de experiências organizadas intencionalmente, por meio de um currículo vivido, construído nas interações e experiências cotidianas vivenciadas nas instituições de Educação Infantil. Essa perspectiva, desloca a aprendizagem de um horizonte instrumental e transmissível para um constituído a partir de percursos orientados pelas curiosidades que se transformam em perguntas e, posteriormente, em investigações. Reconhecemos, portanto, que o conhecimento não nasce de respostas prontas, mas das curiosidades que se transformam em perguntas.

Nesse contexto, inspirados em Freire e Faundez (1985) pensamos a pedagogia a partir da problematização e da criança como sujeito que pergunta e investiga. Esses autores discorrem sobre a importância da curiosidade para o conhecimento e entendem-na como uma pergunta, “uma educação de perguntas é a única educação criativa e apta a estimular a capacidade humana de assombrar-se, de responder ao seu assombro e resolver seus

verdadeiros problemas essenciais, existenciais. E o próprio conhecimento” (Freire e Faundez, 1985, p.27).

A pergunta, enquanto produto da curiosidade, é o início do conhecimento, pois é no ato de perguntar que o sujeito deve ir em busca de respostas. Ao elencar essa discussão, Freire e Faundez (1985) problematizam as práticas que já trazem as respostas aos indivíduos sem mesmo lhes fazerem perguntas. Ao estabelecer as respostas, o conhecimento já está dado e acabado e não possibilita que haja espaço para a curiosidade e para o descobrimento, a isto, os autores nomeiam de “castração da curiosidade”:

[...] o aluno se acostuma a esse tipo de trabalho e, então, o que o professor deveria ensinar - porque ele próprio deveria sabê-lo - seria, antes de tudo, ensinar a perguntar. Porque o início do conhecimento, repito, é perguntar. E somente a partir de perguntas é que se deve sair em busca de respostas, e não o contrário: estabelecer as respostas [...] (Freire e Faundez, 1985, p. 24).

Ressaltamos que essas ainda são práticas muito consolidadas nas realidades das escolas, sobretudo nas instituições de educação infantil. Ao seguirem tais pressupostos, afirmam uma concepção de criança incapaz de fazer escolhas, de pensar, de planejar os processos de aprendizagem e, o que resta, é executar as tarefas exigidas que o professor planejou para ela.

Destarte, compreendemos essas problemáticas como resultado de uma Educação Bancária onde a mesma se torna:

Um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz comunicados, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem depósitos, guardá-los e arquivá-los (Freire, 1987, p.33).

A pedagogia que parte da pergunta, coloca o conhecimento como algo que deve ser construído cotidianamente durante o processo de busca de informações e sentidos, que ajudem a responder as indagações e perguntas. Assim, ao legitimar as experiências investigativas, as práticas e os currículos passam a ser orientados por situações pedagógicas que partem da curiosidade e das perguntas levantadas pelas crianças, que por sua vez assumem o papel de investigadores e cientistas.

Esses sentidos remetem ao que Dewey (2023) construiu sobre experiência como algo genuíno, capaz de mudar as condições em que se passam as experiências. No princípio da

continuidade, as experiências vivenciadas por um sujeito influenciam aquelas que virão. Aquilo que se experimenta no presente não se encerra, mas se amplia. “Este é o sentido próprio do crescimento, continuidade, reconstrução da experiência” (Dewey, 2023, p. 61). Ao argumentar que toda experiência deve construir o aluno para uma experiência que virá, o autor expressa uma certa preocupação quanto aos sentidos construídos pela visão tradicional de educação:

A perspectiva tradicional acredita que, ao adquirir certas habilidades e aprender certas matérias que seriam mais tarde necessárias (talvez na universidade, na vida adulta), os alunos estarão naturalmente preparados para as necessidades e circunstâncias do futuro (Dewey, 2023, p.60).

Concordamos que toda experiência deve construir uma pessoa para as experiências posteriores, portanto, é um erro tomá-la como um processo de preparação e acumulação disciplinar, pois este ensino passivo e fragmentado não constrói o sujeito para a continuidade de suas experiências. Destarte, é importante que as propostas curriculares estejam constituídas de forma a garantir a continuidade das experiências investigativas.

4.3 Projetos Investigativos na Educação Infantil

As discussões sobre projetos na educação emergem a partir da obra política de Rousseau “Emílio”, a qual realiza um projeto inovador para a época, trazendo visões revolucionárias sobre a criança e a sua educação. Já em meados do século XX começou a se constituir o movimento educacional chamado de Escola Nova, este desempenhou um papel importante diante dos atuais sistemas educacionais ocidentais daquela época e das formas tradicionais de pensar o ensino-aprendizagem e as crianças. As propostas do movimento escolanovista se organizam de maneiras não padronizadas, não eram unânimes, entretanto tinham o objetivo em comum de estabelecer o olhar crítico e reflexivo sobre a educação que estava sendo oferecida.

Barbosa e Horn (2008) e Barbosa (2012) citam autores como Ovide Decroly, Maria Montessori e John Dewey como alguns dos principais representantes do movimento de ideias reformistas. Já no Brasil, o Manifesto dos Pioneiros da Educação, educadores como Lourenço Filho, Paschoal Lemme, Cecília Meireles e Anísio Teixeira agruparam-se em torno do movimento de democratização da educação. De uma forma geral, os educadores do movimento escolanovista procuravam criar formas de organizar o ensino de modo que atendessem à globalização do conhecimento, ao atendimento aos interesses e às necessidades

dos alunos e à sua participação efetiva no processo de aprendizagem (Barbosa e Horn, 2008). É a partir disso que se pode pensar em formas de organização do ensino, tais como os centros de interesse, os projetos e as unidades didáticas.

Hoje, as discussões acerca dos projetos se voltam para uma forma mais ampliada do que se discutia na Escola Nova. Elas passam a incluir os contextos socioculturais, os conhecimentos, as especificidades dos grupos envolvidos, a diversidade e as amplas temáticas essenciais na vida das crianças.

Barbosa e Horn (2008) explicam que os paradigmas da ciência na contemporaneidade voltam-se para aspectos interdisciplinares ou transdisciplinares dos saberes, que exigem o estreitamento das disciplinas e dos seus conhecimentos na discussão das problemáticas da sociedade atual. Dessa forma, introduzir nas escolas de Educação Infantil um currículo apenas disciplinar com conteúdos fragmentados é andar na contramão da construção do conhecimento científico. Além disso, a ciência hoje nos apresenta uma relevante discussão sobre o que é a verdade. Um cenário em que predominava a verdade única, com certezas prévias e fundamentalismo, agora é tomado pelas incertezas, pelas diferentes opiniões e pelo caráter não definitivo da ciência. Logo, “conhecer e estabelecer um diálogo com a incerteza” (Barbosa e Horn, 2008, p. 24). Pensar dessa forma ajuda a consolidar a escola como um espaço fértil para a construção do conhecimento científico.

As discussões elaboradas por Barbosa e Horn (2008) e Barbosa (2012) colocam a centralidade dos projetos como uma abordagem pedagógica capaz de abranger um percurso caracterizado pela imprevisibilidade e flexibilidade quanto à organização; assim, “os projetos permitem criar, sob forma de autoria singular ou de grupo, o modo próprio de abordar ou construir uma questão e respondê-la” (Barbosa e Horn, 2008, p. 31). O trabalho pedagógico com projetos investigativos indica uma ação planejada intencionalmente capaz de proporcionar que as crianças pensem sobre temas importantes que fazem parte da sua realidade e do mundo. Logo, precisam ser construídos de modo que possibilitem que elas possam estudar, pesquisar, investigar e procurar informações de forma científica e crítica e que, desse modo, possam opinar, pensar e construir aprendizagens; por isso, devem ser desenvolvidos com as crianças e não para as crianças (Barbosa e Horn, 2008).

Os projetos pedagógicos-investigativos abrem possibilidade de aprender os diferentes conhecimentos construídos na história da humanidade de modo relacional e não-linear,

propiciando às crianças aprender por meio das múltiplas linguagens, ao mesmo tempo em que lhes proporcionam a reconstrução do que já foi aprendido. (Barbosa e Horn, 2008).

Consideramos que o trabalho com essa abordagem na Educação Infantil, coloca a criança em lugar de autoria, de pesquisador participante na construção do conhecimento. E, situamos ainda, o papel da linguagem, na mediação desses processos de apropriação de práticas culturais. O trabalho com a pesquisa na infância possibilita que os conhecimentos elaborados sejam registrados, comunicados e sistematizados por meio de diferentes linguagens, que vão sendo apropriadas e desenvolvidas pelas crianças em contextos significativos de aprendizagem.

A pedagogia de projetos é um dos muitos modos de organizar o ato educativo. ela indica uma ação concreta, voluntária e consciente que é decidida tendo em vista a obtenção de determinado e preciso alvo informativo. é saber partir, na prática escolar, de uma situação- problema e global dos fenômenos, da realidade factual, e não da interpretação teórica já sistematizada nas disciplinas (Barbosa, 2012, p.51).

(Barbosa e Horn, 2008) reafirmam essa ideia quando especificam que percurso investigativo dos projetos é caminhar construindo e solucionando questões que se colocam como uma situação que inquieta o grupo. Embora não seja um trajeto que objetiva a pré-definição dos momentos, é possível destacar alguns momentos decisivos como: a definição do problema, o planejamento do trabalho, a coleta, a organização e o registro das informações, a avaliação e a comunicação. Sempre há um momento que marca o início e o final. Entretanto, a forma como são organizados deve ser pensada de acordo com as especificidades dos grupos envolvidos, a situação educativa e o tema investigado.

É importante compreender que uma sala de referência organizada, dinâmica e repleta de atividades não se constituem, por si próprias, como práticas investigativas. Isso porque muitas atividades que são desenvolvidas pelo que consideram a abordagem dos projetos investigativos são empobrecidas pela hiperestimulação, onde as crianças produzem atividades que obtêm resultados, mas os processos são muitas vezes fragmentados e duram apenas o tempo de realização desta atividade. Por isso, é necessário atentar-se para que o trabalho com a abordagem não se limite a um carrossel de atividades repetitivas que não fazem sentido para as crianças. Entretanto, essa perspectiva não anula a importância dos conteúdos e conhecimentos das disciplinas, pois são aspectos importantes para a organização e planejamento dos professores e essenciais para mostrar o caminho que se deve percorrer no

ato educativo. Dessa forma, “ao aproximar-se do objeto de investigação várias perguntas podem ser feitas e, para respondê-las, serão necessárias as áreas de conhecimento ou as disciplinas” (Barbosa e Horn, 2008, p. 40). Quanto maior for o conhecimento do professor sobre o tema maior será a dimensão do projeto. Portanto, são importantes para o professor se aprofundar sobre os temas de pesquisas que estão sendo investigados e proporcionar situações educativas ricas e significativas para as crianças. Entretanto, esse conhecimento não precisa ser prévio e pode ser construído ao longo do projeto, junto às crianças a partir das pesquisas dos estudos e das discussões.

Nesse contexto, a ideia de currículo é reconstituída e pressupõe que ele não pode ser a simples repetição de conteúdos fragmentados e acabados depositados anos após anos para as crianças, pois, para haver aprendizagem, é preciso significado, tanto para os educandos como para os educadores. Esse currículo pressupõe compreender que o conhecimento não é uma verdade imutável e que, dessa forma, deve ser um processo dialógico de construção e não de transmissão.

É necessário que se encontrem interrogações nos percursos que as crianças fazem. Para tanto, é fundamental “imersi-las em experiências e vivências complexas que justamente instiguem sua curiosidade. Nessas situações, é importante ressignificar as diferentes formas de interpretar, representar e simbolizar tais vivências por meio do desenho, da expressão corporal, do contato com os diferentes materiais (Barbosa e Horn, 2008, p. 37).

Essas autoras colocam em evidência a problemática de que muitos conhecimentos trabalhados nas escolas de Educação Infantil são decorrentes de uma longa tradição que repete aquilo que é considerado um interesse das crianças de 0 aos 6 anos. Desse modo, pressupõe-se que toda criança nessa idade gosta das mesmas coisas, porém “estudar, criar significado, compreender, estabelecer relações, imaginar cenas, personagens e narrativas a partir de uma vivência é um trabalho contextualizado no espaço e no tempo” (Barbosa e Horn, 2028, p. 38).

Outrossim, outra questão problemática na educação das crianças é o currículo organizado pelas datas comemorativas. O calendário de festividades se torna objetivo da prática pedagógica. Além disso, a forma como as datas comemorativas são apresentadas às crianças é de uma forma muito fragmentada, empobrecida e simplória. Muitas escolas se preocupam em agradar os pais, como o Dia dos Pais, o Dia das Mães, o Dia da Família e a Páscoa. Sabemos que é importante manter as tradições culturais para as crianças, entretanto é necessário construir um sentido acerca dessas práticas e não apenas a comemoração. Desse modo, as crianças passam grande parte do ano escolar expostas à chamada indústria das festas (Barbosa e Horn, 2008).

Em contraste, na abordagem com projetos em Reggio não existem limitações quanto ao tempo de desenvolvimento das investigações; isso se dá pelo entendimento de que os projetos evoluem a partir de um ritmo próprio tanto para as crianças como para os professores envolvidos. Neste modelo, o papel do professor é o de observar cuidadosamente os interesses e as questões que as crianças colocam para que seja possível o desenvolvimento de experiências concretas de aprendizagem. Nela, também se destaca o papel da documentação, que, a partir da reflexão, repetição e revisão, as crianças são orientadas a experiências mais profundas dentro do projeto. (LeeKeenan e Nimmo, 2016).

4.4 Abordagens Curriculares Participativas

Para a construção de um currículo de qualidade, capaz de segurar as experiências investigativas nas instituições da primeira infância é essencial considerar as abordagens de referência mundial e nacionais que inspiram a Educação Infantil em diferentes lugares do território brasileiro. As abordagens curriculares participativas na Educação Infantil se fundamentam na ideia da criança protagonista do processo de aprendizagem, sendo, portanto, reconhecida como sujeito ativo, capaz de construir sentidos e conhecimentos a partir de suas experiências, interações, perguntas e curiosidades. Trata-se de pensar as práticas pedagógicas com crianças de forma diferente dos modelos tradicionais centrados na transmissão de conteúdos e conhecimentos prontos.

Nas abordagens participativas, se valoriza o diálogo, a escuta sensível, a observação e o conhecimento que emerge e se constrói coletivamente entre crianças, professores, familiares, escola e comunidade. Nesse contexto, reafirmamos a ideia de Oliveira-Formosinho ao considerar que a pedagogia da participação “centra-se nos atores que constroem o conhecimento para participarem progressivamente, através do processo educativo, da(s) cultura(s) que os constituem como seres sócio histórico-culturais” (2007, p. 18). Nessa perspectiva, destacamos a abordagem educativa de Reggio Emilia, na Itália, e os temas de pesquisa desenvolvidos no NEI/CAP/UFRN. Essas referências reafirmam a importância de práticas pedagógicas participativas que consideram a investigação e a curiosidade essenciais para o desenvolvimento do protagonismo infantil.

4.4.1 A Abordagem de Reggio Emilia

Reggio Emília, uma cidade no Norte da Itália, é reconhecida mundialmente pelo seu sistema para educação infantil reconstituído no Pós Segunda Guerra Mundial, conhecido

como modelo de Reggio Emília, define-se pela ênfase dada às crianças, pelo envolvimento dos pais e da comunidade no processo de constituição de aprendizagem. De acordo com Lino (2007) a cidade de Reggio foi reconstruída a partir da força das pessoas que coletivamente ergueram uma escola para as crianças pequenas, como a esperança de oportunizar o acesso escolar. Inspirados pelas referências de Rousseau, Locke, Pestalozzi, Froebel, Bobet e Ferrière e pelas experiências de Dewey, na abordagem a escola surge como um lugar propício a partilhar vivências e estabelecer relações.

A organização curricular desses ambientes são orientados pelas interações e diálogos que se estabelecem no cotidiano educativo e encontram-se alicerçados em princípios como a interação, colaboração e comunicação. As principais características da abordagem incluem uma “ênfase na expressão, com o recurso às múltiplas linguagens simbólicas; um cuidado especial na organização do ambiente físico, considerado o terceiro educador; na medida em que sustenta e apoia as relações entre os três protagonistas do processo educativo - os professores, as crianças e os pais; o desenvolvimento de trabalhos de projeto, como contexto para aprendizagem e a investigação das crianças e dos Professores. (Lino, 2007 p.119).

Com a experiência em Reggio Emilia, podemos vislumbrar uma perspectiva aprimorada e mais encorpada dos projetos enquanto a abordagem pedagógica no trabalho com crianças. O termo “trabalho em projetos” se refere ao estudo aprofundado de determinadas temáticas com as crianças. Essa abordagem objetiva ajudá-las a vislumbrar e a significar experiências e o mundo em seu entorno (Katz, 2016). “Os projetos oferecem a parte do currículo na qual as crianças são encorajadas a tomarem suas próprias decisões e a fazerem suas próprias escolhas, geralmente em cooperação com seus colegas sobre o trabalho a ser realizado (Katz, 2016, p.37).

Essas experiências nos permite compreender que embora não exista um percurso correto de condução, os projetos podem ser direcionados por princípios essenciais: construiu o sentimento de “nós” entre adultos e crianças; o projeto pode ser iniciado a partir de uma experiência gráfica ou verbal; É imprescindível que o desenvolvimento do projeto seja construído pelas questões, indagações comentários e interesses que as crianças envolvidas trazem; É preciso que o professor ofereça a tempo às crianças para poderem construir suas próprias indagações e soluções; por último, os autores salientam a importância de levar as experiências investigativas construídas para outras crianças e adultos na escola (Rankin, 2016).

Entendemos que o trabalho com projetos é uma das principais características da abordagem, dessa maneira, reafirmamos que os projetos são estudos em profundidade de conceitos, de ideias e dos interesses que emergem nas interações dos grupos, entre crianças e professores. As investigações em torno desse percurso de pesquisa ocorrem durante dias, meses e até durante o ano escolar, pois a sua duração depende do tempo das crianças e dos seus interesses reais. Em Reggio, os projetos se desenvolvem em pequenos grupos de crianças (entre quatro e seis crianças) que juntas se organizam para estudar e investigar um tema ou questão de interesse geral do grupo, sempre com o apoio dos educadores.

4.4.2 Temas de pesquisa NEI

Inspiradas nas reflexões de Madalena Freire e Sônia Kramer, o Núcleo de Educação da Infância (NEI/CAP) estruturou, na década de 1980, o tema de pesquisa como abordagem curricular. De acordo com Victor, Moreira e Souza (2020), o tema de pesquisa se situa dentro de uma abordagem temática de currículo, que se fundamenta nos princípios para o ensino das ciências com ênfase na organização da aprendizagem a partir de temas. A sua implementação foi realizada com o intuito de articular três dimensões básicas dos processos de ensinar e aprender:

o conhecimento das áreas de conteúdo que se quer tornar disponível às crianças; o contexto sociocultural das crianças, ou seja, suas realidades imediatas; os aspectos vinculados diretamente à aprendizagem, aqui concebida como processo que propicia mudanças no desenvolvimento humano por meio da construção e internalização de normas, conhecimentos, valores e habilidades da cultura e da sociedade (Victor, Moreira e Souza, 2020 p. 54).

No âmbito do NEI/CAP, a definição e a escolha do tema de pesquisa nas turmas de educação infantil ocorrem predominantemente por meio da observação atenta e da escuta sensível das conversas, brincadeiras e interações, em que as crianças manifestam seus interesses e curiosidades. Contudo, em determinadas ocasiões, o tema de pesquisa emerge de situações e necessidades observadas pelo docente ou ainda por alguma criança que manifesta suas curiosidades particulares e desperta o interesse do grupo, favorecendo a construção coletiva de um tema de estudo em comum. Há ainda casos em que a definição do tema ocorre a partir de uma necessidade observada pelo educador ou pelas contribuições de alguma família que socializa um tema determinado e é acolhida pelas crianças (Victor, Moreira e Souza, 2020).

Consideramos que o tema de pesquisa parte de assuntos relacionados à curiosidade, aos interesses e às necessidades apresentadas pelas crianças. Os autores explicam que a abordagem busca considerar as manifestações próprias do pensamento infantil em processo de desenvolvimento; as crianças buscam compreender questões diversas sobre o mundo. “Estas questões/contradições representam o ponto de partida para propiciar às crianças o alcance de uma visão mais ampla do mundo” (Victor, Medeiros e Souza, 2020 p. 55).

5 AS EXPERIÊNCIAS INVESTIGATIVAS DAS CRIANÇAS NO CONTEXTO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

A organização das propostas pedagógicas para a Educação Infantil requer uma análise reflexiva dos documentos que orientam essa etapa da Educação Básica. Neste contexto, destacamos a seguir uma investigação de como as experiências investigativas das crianças são contempladas nos documentos oficiais, sendo eles as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI (2009), a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), O Documento Curricular do Rio Grande do Norte para Educação Infantil - DCRNEI (2018) e os Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade na Educação Infantil - PNQEEI (2024).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil foram instituídas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE em 2009; desde então, tornaram-se um marco no que diz respeito à organização das propostas e projetos pedagógicos nas instituições de ensino infantil. Assim, estão articuladas com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos que visam à orientação para o estabelecimento de políticas públicas e o desenvolvimento de propostas pedagógicas e curriculares para a primeira etapa da Educação Básica (Brasil, 2009). Para tanto, as DCNEI trazem definições essenciais que devem permear as práticas pedagógicas, assim definem a Educação Infantil como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (Brasil, 2009, p,12).

A este respeito, salienta que a primeira etapa da Educação Básica deve ser oferecida de forma gratuita e de qualidade. O texto da Diretrizes também contempla uma definição acerca da criança, sendo esta compreendida como um sujeito histórico e de direitos que nas interações e práticas cotidianas “constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (Brasil, 2009, p,12).

Os currículos são entendidos como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2009, p,12).

Para que o currículo assuma este compromisso é imprescindível pensar nas propostas pedagógicas, devendo garantir às crianças o:

Acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (Brasil, 2009, p,18).

O texto das diretrizes orientam que as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem ter como eixos norteadores dos currículos as interações e a brincadeira. Para isso, devem ser promovidas experiências diversas que promovem a ampliação do conhecimento de si e do mundo; permitir que as crianças possam emergir em diferentes linguagens; além de possibilitar a situações e contextos de aprendizagens cujo objetivo é a construção da autonomia das crianças; ampliar a participação e confiança das crianças em atividades individuais e coletivas (Brasil, 2009). Além disso, o documento enfatiza a importância de proporcionar práticas que “incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza” (Brasil, 2009, p.26), dentre outros variados processos que estão alinhadas as concepções de Educação Infantil, crianças e currículos apresentados pelas diretrizes.

Portanto, as DCNEI apontam para a possibilidade de promover práticas pedagógicas a partir dos projetos investigativos, considerando as curiosidades e questionamentos das crianças, promovendo a participação delas como sujeitos ativos no processo de descobrimento sobre o mundo. Ao reconhecerem as crianças como sujeitos participantes do processo de conhecimento, o documento propõe práticas que incentivam o desenvolvimento da investigação e da pesquisa enquanto a abordagem potente para a aprendizagem das crianças na educação infantil.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017) é o documento norteador do currículo da Educação Básica que define aspectos relacionados aos processos de aprendizagem essenciais que devem ser desenvolvidos pelos alunos desde a educação infantil até o ensino médio. Estabelece que os fundamentos pedagógicos devem estar orientados para o desenvolvimento de competências:

Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2009, p. 15).

Em seu texto, destaca que o papel da Educação Básica é a formação e o desenvolvimento global do ser humano, o que implica pensar em uma visão plural e integral dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, ao mesmo tempo que busca romper com perspectivas reducionistas que ora privilegiam a dimensão intelectual, ora a dimensão afetiva (Brasil, 2017). É válido ressaltar que, a base está em consonância com que estabelece as DCNEI's (2009) ao afirmarem que as práticas pedagógicas devem ter como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, sendo estas “experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (Brasil, 2009, p. 37).

Tendo como ponto de partida os eixos estruturantes, a BNCC estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que visam assegurar as condições necessárias para o desenvolvimento integral das crianças na educação infantil. Assim, destaca os direitos de aprender a **conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se**. Dentre os direitos enfatizamos o de EXPLORAR:

Explorar - movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia (Brasil, 2017, p. 36).

Ao contemplar esse direito, o documento dialoga com a perspectiva investigativa, uma vez que a exploração na BNCC assume o sentido de investigar, com vista a ampliação de saberes a partir de diferentes linguagens e modalidades. Contempla, pois, a atitude investigativa da criança em sua relação com o mundo.

Neste contexto é importante destacar a concepção de criança que o documento carrega:

[...] ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que **constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social** não

deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo (Brasil, 2017, p. 36).

Essa concepção de criança, leva a reflexão de que é necessário intencionalidade educativa nas práticas pedagógicas na educação infantil, ou seja, em organizar o cotidiano a partir de experiências que permitem que esses sujeitos conheçam a si próprias e ao mundo, construindo e ampliando o conhecimento a partir das relações com a natureza com a cultura e com a ciência, por meio de práticas de cuidado, brincadeiras, experimentações e interações. Destaca-se então, os mecanismos e procedimentos de pesquisa envolvidos em processos investigativos das crianças - observa, questiona, levanta hipóteses...seus modos de conhecer e experimentar o mundo e as relações.

Por conseguinte, a partir das discussões de referências mundiais, a BNCC propõe uma organização curricular a partir de Campos de experiência: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaço, tempos, quantidades, relações e transformações, esses campos “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultura” (Brasil, 2009, p. 40). De modo geral, buscam promover oportunidades para que as crianças vivenciem experiências significativas de acordo com suas culturas. Assim elas podem se apropriar de conhecimentos e articulá-los aos saberes já sistematizados, sob o viés da investigação, do protagonismo e co-autoria na construção desses saberes.

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2009, p. 44).

Na base, os objetos de aprendizagem e desenvolvimento estão organizados em três grupos divididos por faixa etária, os quais ‘aproximam-se’ das possibilidades de aprendizagens conforme as características do desenvolvimento das crianças. Desse modo, são divididos em: Creche - (bebês de zero a 1 ano e 6 meses) e (crianças bem pequenas de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e Pré-Escola - (crianças pequenas de 4 anos a 5 anos e 11 meses).

A partir das considerações apresentadas acerca da BNCC, compreendemos que o documento sugere um arranjo curricular organizado em campos de experiências, com objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos por faixa etária e que se refere às aprendizagens esperadas, considerando “comportamentos, habilidades e conhecimentos” e que estão em conformidade com os eixos das interações e a brincadeira. Sabe-se que a trajetória da BNCC passou por diversos momentos e cenários políticos, o que revela que seu processo de construção e instituição se deu a partir de avanços e rupturas. Desta maneira, percebemos que, na base, há avanços significativos no campo curricular quanto aos fundamentos que se aproximam de uma perspectiva de criança como sujeito fundamental nas práticas desenvolvidas na educação infantil, bem como a valorização das experiências investigativas às crianças, que possibilitam sua coautoria.

Entretanto, é fundamental o cuidado para que o potencial de exploração e investigação das crianças não seja limitado por práticas engessadas, que desconsiderem suas singularidades e capacidades de ampliar seus repertórios de conhecimento e experiências. Somado a isso, a relação entre os objetos de aprendizagem e as faixas etárias no documento não deve ser compreendida de forma rígida, pois cada criança possui seus próprios ritmos de aprendizagem. Logo, percebemos que a BNCC possibilita um currículo aberto às explorações e às experiências investigativas das crianças, desde que seja articulada com atenção e respeito às singularidades e capacidades das crianças.

O Documento Curricular do RN para a Educação Infantil apresenta uma estrutura que tem como referência a organização curricular proposta pelos Campos de experiência da base Nacional comum curricular. Neste sentido são citados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento definidos a partir de cada grupo e faixa etária - Crianças bem pequenas de 2 anos (creche 1) e anos 3 (creche 2) e crianças pequenas de 4 anos (Pré 1) e 5 anos (Pré 2).

Em suma, no capítulo “Organização de tempos, espaços, materiais e relações”, discorre sobre apontamentos pertinentes à construção de práticas pedagógicas. Na visão de currículo incorporada pelo documento, há consideração das singularidades das crianças e suas diversidades culturais, sociais, políticas e etárias. Assim, as práticas estão organizadas na perspectiva de considerar a transmissão e a reelaboração de conhecimentos socialmente significativos.

Neste sentido, coaduna com as DCNEI quando reafirmam a necessidade de redimensionar as práticas e ações de planejamento docente para que possam alcançar práticas que consideram protagonismos das crianças e as diversas experiências que podem constituir as práticas na educação infantil. Esta ação se coloca como desafio, já que propõe uma mudança de percurso onde a prática pedagógica deixa de ser centrada no professor e redimensiona-se na garantia das experiências das crianças.

Nessa lógica, o documento cita que, dentre as modalidades metodológicas que organizam o cotidiano e as práticas, os projetos possibilitam às crianças aprenderem em pares, a partir da pesquisa da investigação, organização e comunicação de novos conhecimentos (Rio Grande do Norte, 2018).

Referem-se a um conjunto de experiências realizadas em torno de um objetivo compartilhado com elas a partir de suas questões acerca da temática em investigação. Tal modalidade metodológica promove a participação das crianças como sujeitos ativos e investigativos, oportunizando processos de apropriação e construção de conhecimentos mediados pelos adultos e pela linguagem, em contextos significativos. Os projetos têm, portanto, como fios estruturantes, a pesquisa, os registros sistemáticos em diferentes linguagens e a socialização (Rio Grande do Norte, 2018, p. 140).

Dessa forma, pode-se compreender que, por meio das experiências desenvolvidas no percurso de um projeto de pesquisa, devem ter como combustível a problematização e a retomada no processo de maneira constante. Além disso, os projetos são uma abordagem pedagógica importante que oferecem subsídios para construir nas crianças a autonomia e encorajá-las a traçarem seus próprios percursos, fazerem escolhas e tomar decisões, de forma individual e coletiva.

Ademais, o percurso investigativo das crianças exige práticas de registros diversos que comuniquem as aprendizagens e os conhecimentos construídos ao longo do caminho, “criando espaços e instrumentos de ação, reflexão e investigação da prática educativa, sendo o educador aprendiz e protagonista em parceria com o grupo com o qual atua, assim como sujeito ativo dos processos de experimentações e descobertas” (Rio Grande do Norte, 2018). Não obstante, o documento traz considerações acerca dos projetos, que permitem o aprofundamento sobre o desenvolvimento de projetos na educação infantil, o mesmo apresenta discussões fundamentais para compreender os percursos metodológicos - ainda que não sejam fixos, que abrange a abordagem, dentre eles destacamos:

O tema pode surgir na turma ou ser proposto pelo(a) professor(a), desde que seja problematizado com os educandos: O que sabemos? (nem sempre as crianças dizem

prontamente o que já sabem sobre determinado tema. Normalmente é preciso motivar, trazer informações iniciais sobre o tema, elaborar questões, ajudá-las a formular hipóteses, contestar, elaborar definições...); O que queremos saber? (intervenção do professor para ‘alargar’ as questões dos educandos – é preciso ter uma boa questão para desencadear uma boa pesquisa); e Como vamos saber? (livros, enciclopédias, filmes, imagens, entrevistas com diferentes pessoas, visitas a recursos da comunidade etc.) (Rio Grande do Norte, 2018, p. 141).

O Documento Curricular do Rio Grande do Norte para Educação Infantil enfatiza o trabalho com projetos como uma forma privilegiada de organização pedagógica, compreende não apenas como uma forma técnica de planejamento, mas sim enquanto uma abordagem educativa que visa à participação ativa das crianças na construção e ampliação dos conhecimentos. Podemos compreender que o documento sinaliza um avanço e uma postura coerente no que diz respeito aos documentos supracitados neste capítulo.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade na Educação Infantil - PNQEEI (Brasil, 2024) constitui-se como um instrumento orientador para garantir o direito à educação infantil de qualidade e equidade.

Na seção dedicada ao painel conceitual, o referido documento no qual discorre sobre os fundamentos que orientam a concepção da infância, da criança e da educação infantil. Tais fundamentos foram sistematizados a partir das perspectivas teóricas essenciais para construção de políticas públicas e práticas pedagógicas para a primeira etapa da Educação Básica. Ademais, para além desses conceitos, a educação é apresentada como parte constitutiva dos direitos sociais e humanos, já o conceito de qualidade aparece como:

Conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações e dependente do contexto específico. Baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades. A definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas (Brasil, 2024).

Por conseguinte, sua Terceira Dimensão, o PNQEEI destaca a proposta pedagógica como dimensão constitutiva de qualidade e a qualidade na educação infantil:

A elaboração da Proposta Pedagógica deve contemplar o cotidiano de creches e pré-escolas e, ao mesmo tempo, projetar as expectativas de educação da comunidade escolar, definindo metas para o desenvolvimento e a aprendizagem dos bebês e das crianças pequenas que nelas são educadas e cuidadas. (Brasil, 2024, p. 36)

Desse modo, os parâmetros encontram-se alinhados ao que aponta as diretrizes nacionais para a educação infantil - DCNEI (2009), ao afirmarem que a proposta pedagógica das instituições da primeira etapa da Educação Básica devem garantir às crianças o acesso a ampliação renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes

linguagens. Além disso, a garantia de tais direitos deve ser concretizada conjuntamente aos direitos básicos, com proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito à dignidade, à brincadeira e à interação com outras crianças.

6 PROJETOS INVESTIGATIVOS NO COTIDIANO DE UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E OS SENTIDOS ELABORADOS PELAS CRIANÇAS SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS DE PESQUISA

Para melhor compreensão, separamos algumas cenas observadas no desenvolvimento do projeto nas duas turmas (2024 e 2025). Organizamos os momentos a partir de eixos de sentido para refletir sobre as atividades e práticas que se constituíam como experiências de pesquisa, portanto participativas, e as práticas que eram dirigidas pelas professoras. As observações duraram o tempo de desenvolvimento do projeto. Iniciamos nossa análise pelo projeto investigativo construído com a turma da pré-escola nível I e seguimos para a turma de pré-escola nível II.

Ressaltamos que na análise do projeto na turma de pré-escola do nível II, buscamos não apenas refletir sobre as cenas cotidianas, mas também trazer as vozes das crianças sobre o desenvolvimento da pesquisa e das experiências vivenciadas a partir dele. Evidenciar os dizeres das crianças possibilitou compreender como elas atribuem sentido às práticas vividas cotidianamente, aos processos investigativos e ao trabalho com projetos. Considerando os aportes teóricos-metodológicos explicitados nesta pesquisa, julgamos importante ouvir as crianças em seus processos de interação com os objetos e com seus pares, buscamos estabelecer diálogos que permitissem captar suas falas. Com isso, descartamos fazer uma lista de perguntas direcionadas às crianças, pois ainda que fossem feitas de forma contextualizada, poderíamos correr o risco de não captar os sentidos das crianças e acabar induzindo respostas que refletissem aquilo que elas acreditam ser que nós adultos gostaríamos de ouvir (Cruz, 2008).

6.1 Experiências de pesquisa com crianças no projeto investigativo “O cavalo e o vaqueiro”

6.1.1. Planejamento do Projeto

O projeto investigativo desenvolvido na turma de Pré-escola nível I, intitulado “O cavalo e o vaqueiro”, foi construído a partir do interesse das crianças, de suas vivências cotidianas e das observações de suas interações e brincadeiras livres. Além disso, as crianças levavam para a sala de referência com frequência brinquedos de animais, como bois e cavalos, e brincavam de construir fazendas e vaquejadas. Outrossim, as experiências de uma criança da turma, filho de um vaqueiro, fortaleceu ainda mais a relação do grupo com a

investigação. Outro momento significativo para a definição da pesquisa foi a comovente história do cavalo que ficou ilhado em um telhado em decorrência das enchentes ocorridas no Rio Grande do Sul em 2024. Esse diálogo surgiu na roda de conversa quando estava falando sobre cavalos e uma das crianças comentou sobre esta história.

Nesse contexto, a professora notou que se tratava de um tema de interesse coletivo da turma. Assim, o projeto foi estruturado em um percurso pedagógico considerando atividades que poderiam dialogar com os Campos de Experiência da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, de acordo com a professora. A partir disso, a docente elaborou propostas de pesquisa para que os interesses das crianças pudessem ser aprofundados. Desse modo, o desenvolvimento do projeto contemplou diferentes etapas: a escuta do que as crianças já sabiam e o que queriam saber sobre o tema; momentos de leitura de livros, atividades e brincadeiras dirigidas. A culminância/socialização ocorreu na EXPOESC 2024, onde os registros e as produções foram socializados com a comunidade escolar e com as famílias das crianças.

6.1.2 Atividades - Experiências Investigativas

Após essa contextualização, nesse segundo eixo, analisamos o conjunto de vivências e atividades realizadas no desenvolvimento deste projeto, dessa forma, nosso objetivo é refletir sobre as atividades que se configuram como experiências investigativas bem como aquelas que não mobilizam diretamente percursos orientados por esta abordagem. Desse modo, para fins de análise, organizamos o trabalho realizado com as crianças em dois tipos de práticas: as que evidenciam a co-autoria das crianças e as práticas dirigidas.

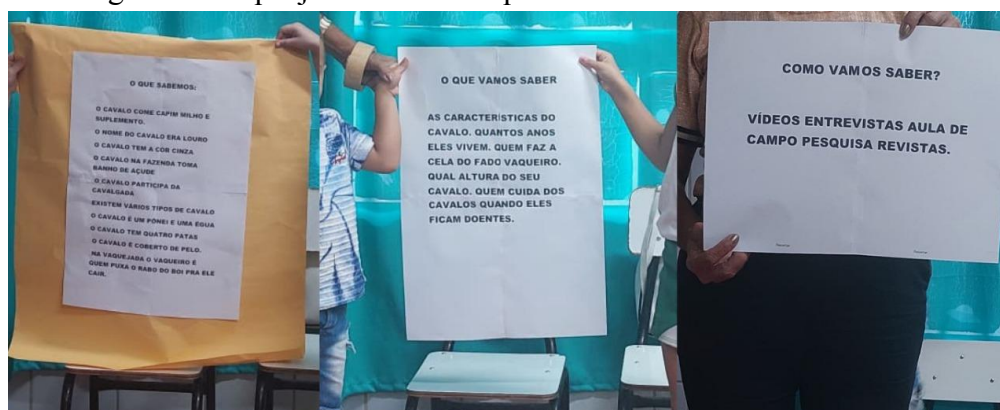
6.1.2.1 Atividades Dirigidas pela Professora

Durante a leitura, as crianças observaram atentamente as palavras ditas pela professora, algumas tinham mais curiosidade e falavam sobre as ilustrações do livro, “esse cavalo é branco”, aqui, notei que eles queriam discutir mais sobre as cores dos cavalos, ouvi uma das crianças falar de forma tímida e baixa que tinha cavalos pretos também. Elas tiveram vontade de falar mais sobre o que estavam vendo, mas em uma tentativa de cumprir o momento da leitura a professora ouvia o que elas queriam falar mas respondia apenas com “sim, pois é” ou “tá bom”.

Registro do diário de campo (Martins, 2024).

Este momento da leitura teve início logo após a minha entrada na turma naquele dia e já fazia parte da rotina das crianças. A partir da observação dessa cena, pudemos refletir que elas têm muito a dizer sobre o assunto abordado no livro. Ainda que de maneira pouco explorada, puderam expressar sentidos já construídos sobre o tema. Após a leitura, a professora convidou as crianças a apresentarem os cartazes referentes a sistematização do projeto, o qual foi construído a partir do que a professora tinha anotado das falas das crianças. Como é apresentado no registro a seguir:

Figura 05: o que já sabemos? O que vamos saber? Como vamos saber?



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

A professora já havia produzido os cartazes, compreendi então que não tive a oportunidade de observar o momento de escuta das crianças, o que me faz recordar que uma fala dela “eu ainda não iniciei o projeto, estou organizando e montando para depois iniciar as atividades”. Aparentemente deixou transparecer que a escuta das crianças não foi então, tida como um momento do desenvolvimento do projeto, e sim como um momento anterior.

Registro do diário de campo (Martins, 2024).

A cena observada e a fala da professora evidenciam os sentidos que a mesma tem sobre o percurso do projeto de investigação. Embora tenha ouvido as falas das crianças, considera que a “organização e montagem” da pesquisa se iniciam antes do desenvolvimento do projeto propriamente dito. No entanto, é importante destacar que a escuta já constitui o início do projeto. Consideramos que o trabalho com esta abordagem pode advir inicialmente das observações, de experiências anteriores das crianças ou das perguntas e indagações captadas pela escuta de suas falas, as quais devem ser registradas coletivamente, junto às crianças, sendo portanto, um processo participativo que deve ser elaborado e executado com e

não para as crianças (Barbosa e Horn, 2008).

Seguindo o planejamento, a professora convidou as crianças para sentarem todas no chão para construírem um curral e antes de iniciar fez o seguinte questionamento: o que tem em um curral? as crianças responderam: “água, capim, milho, feno, cenoura”. Surgiu a curiosidade de saber se tem cavalo preto e um dos alunos disse que tinha uma égua. A professora disponibilizou os materiais mas acabou restringindo um pouco a participação das crianças, no sentido de deixá-las livre na construção.

Registro do diário de campo (Martins, 2024).

Imagem 08: construção de um curral.



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Nesta cena, observamos que as crianças demonstraram curiosidade e trouxeram para a conversa elementos próprios características de um curral, mencionaram os alimentos e as cores dos cavalos. A professora disponibilizou materiais e conduziu a atividade, a dinâmica foi desenvolvida de forma mais dirigida pela docente, o que resultou em uma participação pouco significativa das crianças. Ainda assim, o grupo estava interessado em cada fala da professora e atentos aos elementos que davam forma ao curral dos animais.

A professora convidou as crianças para sentarem em uma roda para uma breve conversa sobre o que eles iriam fazer durante aquela tarde. Em seguida, ela mostrou a foto que a mãe de Gabriel tinha enviado dele, na fotografia, Gabriel está em cima do seu cavalo chamado “Louro”. Com essa imagem a professora trabalhou, como ela descreve, algumas habilidades como noções de frente, atrás, em cima, em baixo, do lado, tamanhos e quantidades. Após esse momento, a estagiária organizou as carteiras para que as crianças participassem de um trabalho com uma atividade impressa na qual o objetivo era pintar as vogais da palavra “cavalo” e em seguida, colorir o desenho de um cavalo.

Registro do diário de campo (Martins, 2024).

Imagem 06: atividade impressa do projeto



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Na literatura, encontramos fundamentações diversas que problematizam e refletem sobre as maneiras de organizar o trabalho pedagógico a partir dos projetos. Desse modo, os estudos destacam a importância da clareza quanto às intenções e objetivos pedagógicos. Assim, ressaltamos que o trabalho com projetos na educação infantil para não tornar as atividades hiperestimulação para as crianças:

Os resultados são vários e vistosos, porém os processos são pobres, parciais, fragmentados e duram apenas o tempo da realização. com frequência, Essas atividades são repetitivas e o processo parece um Carrossel, em que se faz muito, um trabalho atrás do outro, sem sentido definido (Barbosa e Horn, 2008, p.35).

6.1.2.2 Atividades - Experiências de co-autoria das Crianças

“Todo dia eles trazem esses brinquedos e brincam da mesma coisa, de fazer curral, de boi, de vaquejada...”

Observando algumas das brincadeiras notei que um determinado grupo brincava com cavalos de brinquedo. Eles usavam as peças de lego para fazer um cercado em volta dos cavalos. Ao notar que eu estava observando-os, uma criança olhou pra mim e disse: *“a gente tá fazendo um curral para os bichos e isso aqui (apontando para uma outra peça) é o bebedouro”*.

Registro do diário de campo (Martins, 2024).

Imagem 07: brincadeiras com legos



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Enquanto brincavam, pude capturar um momento em que uma criança pegou um pedaço de corda e amarrou no pescoço do boi de brinquedo enquanto a outra ponta estava em sua mão junto ao cavalo. Observei essa cena por alguns minutos até que a criança percebeu e veio me dizer que ele ta puxando boi para derrubar, como em uma vaquejada. Depois notei também que nos currais havia mais animais com essa corda.

Registro do diário de campo (Martins, 2024).

Imagem 08: brincadeira de “puxar boi”



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora (2024).

A professora sempre me fala que após o intervalo não dá para trabalhar nada do projeto. Entretanto, é sempre nesses momentos que se pode observar a realização de diversas brincadeiras e diálogos entre as crianças. Durante as brincadeiras, compreendi que o momento se tratava de uma vaquejada e uma cavalgada onde os cavalos se direcionam para o curral e o bloco à frente dos cavalos era um paredão.

Registro do diário de campo (Martins, 2024).

Imagem 09: construção de um bolão de vaquejada



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Quando eu estava observando as brincadeiras, Gabriel chegou até mim e mostrou sua bota de vaqueiro, disse que tinha ganhado da mãe e que gostava de usar. Ele disse também que gostava de ir para os bolões com ela e que muita gente usava uma dessas lá.

Registro do diário de campo (Martins, 2024).

Imagem 10: botas usadas por uma criança em vaquejadas.



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Estas últimas cenas registradas evidenciam momentos de interações e brincadeiras das crianças realizadas principalmente após o lanche. Na volta para a sala de referência, elas têm a liberdade de escolher as atividades que querem se envolver: brincadeiras, desenho, pinturas ou com brinquedos diversos. Dessa forma, sabendo que a brincadeira se constitui como uma linguagem própria da criança, foi justamente nesses momentos que elas expressaram sentidos próprios sobre o tema, ao mesmo tempo que mobilizaram seus conhecimentos construídos culturalmente e socialmente.

Nas situações em que as peças de LEGO viravam currais e bebedouros, nas práticas que simulavam a vaquejada, com cordas e animais de brinquedo e com elementos diversos característicos desses eventos, ou ainda, ao trazer referências de sua vida cotidiana, como feito por uma das crianças ao mostrar sua bota, compreendemos que o brincar das crianças é permeado por experiências diversas, sociais, culturais, familiares e históricas.

Essas discussões remetem ao que Vigotski (1998) explicava sobre o desenvolvimento da aprendizagem e do conhecimento:

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas, e, depois, no interior da criança. Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (p. 41).

Apoiadas nas fundamentações de Vigotski, as autoras Barbosa e Horn (2008), consideram que o conhecimento é construído socialmente a partir das interações que os sujeitos constituem na vivência com o mundo físico e social em que estão inseridos. É na vida social que os sujeitos adquirem marcos de referência importantes para a aprendizagem (Barbosa e Horn, 2008). Desse modo, o conhecimento não é produzido apenas na escola, e as cenas apresentadas confirmam esta perspectiva do conhecimento socialmente construído e de que as aprendizagens podem ser oportunizadas em diferentes dimensões da vida dos sujeitos. Logo concordamos que a ampliação das experiências das crianças devem partir de conhecimentos prévios que ela já tem constituído, a fim de dar sentido às práticas que são oportunizadas a elas no ambiente escolar.

6.2 Experiências de pesquisa com crianças no projeto investigativo “Descobrimos o segredo dos Cactos”

6.2.1 Planejamento do projeto

Como já mencionado ao longo deste trabalho, no nosso percurso metodológico optamos por continuar acompanhando as crianças no ano seguinte. Assim, conseguimos observar a construção de mais um projeto investigativo com o mesmo grupo, o que nos permitiu tecer considerações significativas sobre as experiências oportunizadas. Além disso, buscamos trazer as vozes das crianças sobre o que pensam sobre tais práticas. Destacamos que esse acompanhamento ocorreu no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à

Docência (PIBID) o que possibilitou registrar as práticas, mas também realizar intervenções pedagógicas que contribuíssem para a ampliação dos conhecimentos das crianças sobre o tema estudado.

O percurso do projeto foi organizado de forma gradual a partir dos interesses das crianças. O tema da pesquisa surgiu em uma roda de conversa onde a professora junto a elas estavam discutindo sobre plantas, a docente explicou às crianças os cuidados que devemos ter com elas, trazendo a importância de água-las para que sobrevivam.

De repente uma criança falou que só o cacto que não precisa ser agitado, porque ele é resistente. A mesma criança argumentou que o cacto é tão resistente que existem cactos até no deserto, porque são plantas que têm água por dentro. A partir daí a professora foi realizando mais perguntas sobre o que as crianças já sabiam e o que eles gostariam de saber.

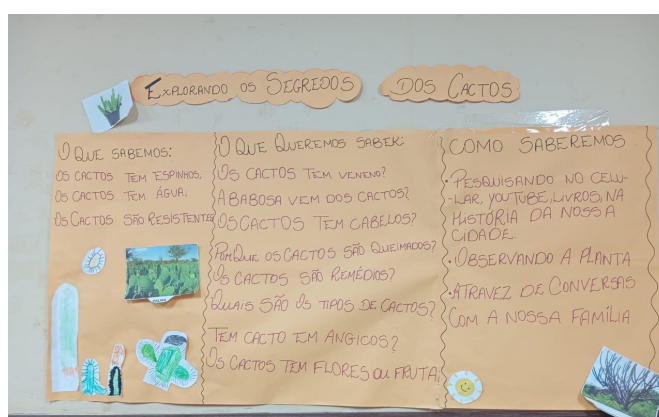
Registro do diário de campo (Martins, 2025).

As crianças tinham dúvidas para saber se em Angicos também tinham cactos. A mesma criança da fala anterior argumentou que existiam sim cactos em Angicos, essa afirmação é fruto das experiências que a criança tem. **Nos arredores de sua casa é possível encontrar diferentes tipos de cactos, então ele afirmou com toda certeza que sim, existem cactos em Angicos.** Já as outras crianças, que moram em áreas afastadas dessas vegetações, afirmaram que em Angicos não tinham cactos e que só tinham no sítio.

Registro do diário de campo (Martins, 2025).

A professora da turma comentou que havia anotado as questões levantadas pelas crianças sobre o que sabiam, o que queriam saber e como elas iriam descobrir e, após isto construíram um cartaz juntamente com auxiliar, como primeira atividade do projeto.

Figura 11: Sistematização das informações no cartaz.



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Antes das intervenções do PIBID, a professora discorreu sobre algumas atividades realizadas, dentre elas: a apresentação de imagens de diferentes cactos em diferentes regiões, o plantio de mudas e uma pesquisa junto às famílias. Após a entrada das regências do programa, o percurso investigativo foi prosseguido, tomamos como ponto de partida as vivências oportunizadas às crianças e o que elas ainda queriam saber. Dessa maneira, elas assistiram a vídeos, produziram desenhos, construíram cartazes informativos, tiveram contato com diferentes espécies de cactos da região do semiárido nordestino, o que permitiu às crianças fazerem novas perguntas, principalmente em saber se a babosa era um cacto.

6.2.2 Atividades - Experiências Investigativas

No início do desenvolvimento do projeto, a professora e auxiliar da turma levaram fotos de diferentes tipos de cactos encontrados no mundo, principalmente na região semiárida do Nordeste. A partir das imagens, as crianças poderão perceber algumas diferenças entre as plantas, por exemplo, o tamanho, o formato, a presença de espinhos grandes e pequenos, reconhecer um cacto que já tinham visto **e também apontar alguns que não tinham visto**. Eles também realizaram o plantio de mudas de cactos, onde puderam conhecer como ocorre esse processo, regaram e dia a após dia da semana observaram os cactos.

Registro do diário de campo (Martins, 2025).

A apresentação das imagens às crianças proporcionou ampliação dos saberes que elas já tinham sobre os conceitos de cactos, ao mesmo tempo em que favorece o ambiente de acolhimento, sobretudo daqueles que ainda não conheciam. Só nas situações concretas, construídas principalmente nas interações cotidianas, que as crianças podem construir, reconstruir e ampliar seus saberes e seus entendimentos com respeito, considerando suas curiosidades (Barbosa e Horn, 2008).

No que diz respeito ao plantio de cactos, esse momento se caracterizou por um envolvimento significativo das crianças. Podemos comprovar essa afirmação a partir dos trechos dos diálogos estabelecidos com as crianças, como destacado a seguir:

[..] que todo dia a gente tem que cuidar dos cactos para eles não morrerem, molhar eles, senão eles não nascem...crescem.(Lucca)

A gente plantou os cactos lá fora, sim as vacas comem cactos, tem uns que podem comer.

(Susan)

Eu aprendi a cuidar do cacto, alimentar ele e a comer a fruta dele porque eles têm frutas.

(Fred)

Fizemos os cactos que tão lá fora, e daqui a pouco vamos lá ver eles de novo.

(Trecho de um diálogo com um pequeno grupo de crianças, 2025).

Vale destacar que as significações acerca dos cuidados que devemos ter com os cactos não foram apenas registradas neste diálogo, mas também em outros momentos em que se conversava sobre a temática. O diálogo evidencia que progressivamente as crianças vão adicionando novas informações aos seus dizeres a partir do que é oportunizado na sala de referência. Concordamos que esta abordagem permite o estabelecimento de significativas relações entre o que se sabe e o que é novidade. Perceber a criança como sujeito que possui suas próprias teorias sobre o mundo em sua volta é compreender que qualquer construção nova de conhecimento deve partir das concepções e conceitos anteriores, de modo que permita a reconstrução e a ampliação destes (Barbosa e Horn, 2008).

Atividade realizada junto com a família, as crianças iriam perguntar para os familiares se eles conheciam os cactos, o que sabiam dizer sobre os cactos. Essa atividade foi realizada no caderno, pois o adulto familiar da criança seria o escriba, ele iria escrever as informações sobre os cactos. No outro dia, após as crianças terem realizado essa atividade junto com a família, em uma roda aconteceu a socialização, as crianças exploram os textos e os desenhos que produziram na atividade. Elas falavam sobre o que compreenderam e aprenderam com os familiares sobre os cactos.

Registro do diário de campo (Martins, 2025).

A pedagogia dos projetos transcende as relações estabelecidas entre professores e crianças nas salas de referência, podendo envolver a comunidade escolar e a família. Barbosa e Horn (2008) apontam que estes são ótimos informantes para as crianças, e essa relação é estabelecida quando a escola os mantém informados sobre os trabalhos realizados pelas crianças.

Teve uma atividade que agente fez com o avô e os pais em casa sobre cactos. sim as vacas comem cactos, tem uns que pode comer, os cactos que come os coloridinhos (Susan)

(trecho de um diálogo com um pequeno grupo de crianças, 2025).

Esses momentos são significativos para as crianças, uma vez que possibilitam a articulação entre conhecimentos que elas constroem nas interações estabelecidas no ambiente escolar e que vivenciam socialmente fora da escola.

Foi proposto à turma um momento para assistir a um pequeno vídeo sobre uma das questões iniciais: se os cactos tinham flores. O vídeo trazia diversos exemplos de cactos que possuíam flores, inclusive exemplos que as crianças não sabiam que eram cactos. Em seguida, combinamos de reproduzir os cactos do vídeo que mais chamaram a atenção das crianças ou que eles tenham achado mais bonitos e interessantes. Elas construíram diversos desenhos. Nesse momento, foi possível ouvir falas como ***“as flores dos cactos são coloridas”***, ***“eu já tinha visto um cacto com flor”***, ***“aqui (referindo-se à cidade) eu já vi um desse”***. Após esse momento, convidamos as crianças para juntos construirmos um cartaz coletivo cujo título era "Cactos com flores". Nele, as crianças colaram seus desenhos sobre cactos que possuíam flores. A partir desse momento, voltamos ao cartaz da sistematização do projeto e eles perceberam, junto com a ajuda dos adultos presentes na sala de referência, que haviam respondido a uma das perguntas do projeto: os cactos têm flores?

Registro do diário de campo (Martins, 2025).

Neste momento do percurso investigativo, o vídeo se configurou como uma ferramenta essencial para ampliar o repertório das crianças sobre o que elas estavam pesquisando, elas já tinham o projeto sistematizado e estavam coletando informações em diferentes meios, neste caso, queriam descobrir se os cactos tinham flores. Diante disso, podemos refletir sobre a importância de emergir das crianças em diferentes experiências e vivências (Barbosa e Horn) que mobilizem meios de construir suas aprendizagens, ou seja, diferentes formas de responder seus questionamentos iniciais.

Levamos para a sala de referência mudas de diferentes tipos de cactos (pequenos, grandes, com espinhos, sem espinhos, com flores e cactos com diferentes formas). Durante a roda de conversa, após a construção da rotina, tivemos uma breve conversa sobre o que já tínhamos construído sobre o projeto dos cactos (pois houve uma pausa breve entre um dia de atividade e outro). Nas observações, as crianças destacaram aspectos quanto ao tamanho, formas, presença e ausência de espinhos e flores. As crianças começaram a conversar sobre os cactos que mais acharam bonitos e assim propomos que elas registrassem eles a partir de um desenho observado.

Registro do diário de campo (Martins, 2025).

Figura 12: apresentação das mudas de cactos as crianças



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora (2025).

Figura 13: desenho de um dos cactos produzidos por uma criança



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora (2025).

A cena evidencia o interesse singular de uma criança por um dos cactos desde o momento inicial da observação. Ele demonstrou curiosidade e encantamento pelo objeto de estudo (cacto). Durante o desenho, o questionei sobre sua escolha, ele argumentou que resolveu fazer este cacto porque ainda não tinha visto um como aquele. Desse modo, a criança conseguiu atribuir um sentido próprio ao afirmar que aquele era um cacto que não tinha espinhos e que provavelmente não furava ao ser tocado, por isso, ele era o mais interessante.

O registro destaca a importância de estarmos atentos não apenas ao que as crianças falam e verbalizam, mas às múltiplas formas pelas quais suas aprendizagens se expressam. Consideramos o desenho, no contexto apresentado, como uma linguagem e uma forma de manifestação de escolhas e interesses. Assim, as crianças podem se engajar nas próprias aprendizagens quando podem expor livremente seus saberes.

Além disso, destacamos trechos de diálogos com as crianças sobre o momento de observação dos cactos:

*Hoje eu desenhei aquele ali **o mais bonito**”(Caillou)*

*Ah eu **aprendi a olhar os cactos**, eram diferentes, eu alisei e tem espinhos, só alguns.*
(Merida)

*Tô fazendo aquele cacto aí, **esse aqui é venenoso**. (Tomy)*

*Eu aprendi sobre os cactos que tem espinhos, os cactos que tem flores e o **cacto de madagascar** (Bob)*

(Trecho de um diálogo com um pequeno grupo de crianças, durante a apresentação das mudas de cactos, 2025).

A partir dos diálogos observados, percebemos que, embora as atividades tenham sido realizadas coletivamente, as crianças constroem significados próprios acerca dos cactos que consideram mais bonitos e interessantes, assim como é evidenciado no registro anterior (que traz o desenho de um cacto com espinhos que não furam). Além disso, como os adultos presentes na sala de referência não conheciam todos os nomes dos cactos, foi realizada uma pesquisa rápida na internet e descobriu-se que um dos cactos é chamado “cacto de Madagascar”. Neste contexto, em uma das falas do diálogo, percebemos que uma criança cita o referido cacto, o que confirma a importância da atitude de investigador do professor, que, ao pesquisar, evidencia que ele não detém todo o conhecimento. Logo, entendemos que o educador não precisa saber todos os conhecimentos, pois esses podem ser construídos com as crianças.

6.3 Experiências Investigativas x Atividades Dirigidas: dizeres das crianças

Em nossa análise, percebemos a oportunidade de falar sobre as atividades dirigidas a partir das salas das crianças nos nossos momentos de diálogos individuais e coletivos. Tem um desses momentos. Estávamos conversando sobre as atividades que já tínhamos realizado e perguntei a um grupo de crianças se elas achavam que estas eram diferentes de outras que elas

já fizeram, que não eram do projeto:

*Sim, muito diferente, porque **são um tipo de outra, são de outro tipo.** (Bob)*
*Eu gosto porque eu **faço as coisas**, os desenhos eu gosto. (Caillou)*
*Laura: eu acho legal, eu acho que foi diferente porque eu gosto de desenhar; eu **gosto de responder sobre as coisas** dos cactos também. (Mary)*
*Ah eu gosto mais de desenhar; de procurar; **eu gosto mais das atividades que eu procuro.** (Luna)*
***Eu gosto de pesquisar**, Tia todas são legais mas a mais legal é dos cactos (Lucca)*
*Eu gosto quando a gente desenha as **coisas olha as coisas**, tipo os cactos (Susan)*

(Trecho de um diálogo com um pequeno grupo de crianças, durante a apresentação das mudas de cactos, 2025).

A professora comentou que, no ano de 2025, o único projeto investigativo desenvolvido com as crianças foi o dos cactos. Houve tentativas de construir outros projetos a partir das questões que as crianças levantavam. Desse modo, surgiram temas como abelhas, gatos e neve, mas, devido às propostas que a escola articula, esses temas foram sendo substituídos por outras atividades previstas nas propostas da escola. Além disso, a professora também comentou que a autonomia das crianças vem sendo construída desde 2024, quando a docente da turma de Pré-escola I passou a trabalhar com abordagem dos projetos investigativos.

E pesquisar ajuda a aprender mais? (Pesquisadora)
*sim, porque a **gente vê e a gente vai sabendo das coisas.** (Luna)*
a gente precisou aprender sobre os cactos. (Bob)

Então vocês aprenderam a pesquisar? (Pesquisadora)
Eu aprendi a pesquisar (Freed)
Eu também aprendi (Caillou)
Eu já sei pesquisar (Tomy)

(Trecho de um diálogo coletivo com as crianças, durante a roda de conversa, 2025).

Consideramos que o trabalho com projetos investigativos na Educação Infantil coloca a criança em lugar de autoria, de pesquisador participante na construção do conhecimento. Essa abordagem redimensiona a visão de currículo, que tem sido historicamente concebido como uma lista interminável de conteúdos que são transmitidos de forma fragmentada durante

todo o ano para as crianças (Barbosa e Horn, 2008). Ainda que se encontrem percursos pré-estabelecidos no fazer pedagógico, é possível encontrar brechas para conduzir as práticas educativas que considerem *o gosto por fazer, por responder, por procurar, por olhar e pesquisar*, como as crianças argumentaram.

Neste diálogo, as crianças puderam expressar parte de suas vozes se elas gostariam que sempre tivesse o trabalho com projetos:

*Sim, porque eu gosto, me sinto, **eu sei pesquisar**.* (Bob)

*Eu acho legal, porque **títia pediu pra gente fazer, aí fica mais legal**.* (Susan)

Porque é legal e divertido (Criança, EM)

*Seria legal, porque **eu gosto quando eu estudo, porque eu penso em estudar muito até quando crescer**.* (Mary)

(Trecho de um diálogo com um pequeno grupo de crianças, que aconteceu após o lanche, 2025).

A ideia de “fazer” remete à liberdade de experimentar, decidir, se expressar e criar sem a intervenção direta e total do professor. Entretanto, isso não se trata de estar ausente nos processos de aprendizagem, mas sim de promover uma mediação que reconheça o protagonismo da criança. O professor é aquele que organiza os contextos investigativos, que observa e que escuta os diálogos que emergem das curiosidades e das perguntas. O “fazer” é, portanto, proporcionar o exercício de autonomia e de co-autoria das crianças. A este respeito, Streit e Barbosa (2023) explicam que o trabalho na Educação Infantil é auxiliar a criança a construir compreensões e significados sobre o mundo “por meio da pesquisa - observação, exploração, ação, expressão (p. 235), por isso é importante colocar a criança como sujeito que projeta.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica carrega a responsabilidade de garantir às crianças sejam inseridas em experiências sociais e culturais que dialoguem com o mundo em que vivem, de modo que promova a construção de significados e sentidos da realidade. Esse reconhecimento perpassa assegurar o acesso à escola, Implica a entender que os currículos enquanto o conjunto de experiências devem ser construídos com a intenção de promover o desenvolvimento integral das crianças.

Desse modo, são os projetos pedagógicos-investigativos que oportunizam a aprendizagem de diferentes conhecimentos construídos ao longo da história da humanidade, a partir das múltiplas linguagens, quando partem dos conhecimentos que as crianças já possuem, promovem a ampliação do que já foi aprendido. Neste contexto, reafirmamos que o objetivo dessa investigação se debruça em analisar o desenvolvimento de projetos investigativos na Educação infantil e os sentidos atribuídos pelas crianças sobre suas experiências de pesquisa.

Os estudos analisados evidenciam os projetos investigativos enquanto abordagem metodológica que oportunizam a entrada do conhecimento científico nos currículos da Educação Infantil, ressaltam a imagem da criança que pesquisa, capaz de compreender o mundo pela ciência. Entretanto, os textos também apontam para lacunas nas práticas pedagógicas e na formação docente no âmbito da abordagem.

A partir dos dados construídos, observamos que as DCNEI, a BNCC, o DCRNEI e os PNQEEI convergem para para valorização da criança enquanto sujeito histórico, cultural e concreto. A DCNEI e o DCRNEI apontam possibilidades do trabalho com projetos investigativos ao afirmarem que os currículos devem garantir experiências que exploram a curiosidade e a participação das crianças. A BNCC apresenta um arranjo curricular organizado em campos de experiências e objetivos de aprendizagem, mas que é preciso cuidado para não restringir as experiências investigativas. Embora o PNQEEI não aborde diretamente o trabalho com projetos, o documento reafirma princípios essenciais para a educação das infâncias como a garantia da qualidade e equidade e, das interações e brincadeiras como eixos estruturantes.

Sobre o desenvolvimento dos projetos investigativos observados, percebemos práticas que se constituem como experiências de pesquisa e também práticas que produzem atividades dirigidas. Identificamos momentos em que as crianças participavam de maneira significativa

do desenvolvimento das pesquisas, mas também evidenciamos práticas que não efetivaram a co-autoria delas. Essa imersão permitiu compreender como as crianças percebem e atribuem sentidos ao processo de investigação, com suas vozes, percebemos que elas reconhecem e diferenciam as práticas investigativas vivenciadas nos projetos de outras atividades que oportunizam pouco espaço de participação. As cenas observadas e os sentidos das crianças apontam para práticas curriculares marcadas por concepções e saberes da docência construídos ao longo de uma trajetória formativa e histórica.

Desse modo, os resultados apresentados neste estudo contribuíram para entender como ocorre a participação das crianças nos desenvolvimentos dos projetos ou investigativos nos currículos e também que sentidos elas atribuem no trabalho com esta abordagem. Evidenciamos que as práticas desenvolvidas nos projetos não possuem um percurso rigidamente estabelecido, dessa forma, essa abordagem recebe diversas interpretações pelos professores. Conseguimos atingir o nosso objetivo, entretanto ressaltamos a necessidade de continuação e ampliação dos estudos sobre o trabalho com projetos, as práticas pedagógicas, os currículos, e a Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Claudiane Aparecida de Assunção; DA CRUZ, Dailze Luzia; MORAES Daniele Ferreira de Campos; DA SILVA, Joanilde; GOMES, Mayara Almeida; MOTA, Viviane Ramos. TRABALHO COM PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. *Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação*, 8(7), 1464–1474, 2022. disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v8i7.6807>. Acesso em: 1 mai. 2025.
- ALVES, Rubem. **Por uma educação sensível**. 1ª ed. São Paulo: Principis, 2023. 128 p.
- AUGUSTO, Silvana de Oliveira. A experiência de aprender na Educação Infantil. In: BRASIL. MEC. TV Escola. Salto para o futuro. **Novas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**. Ano XXIII. Boletim 9. Junho, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 7ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1995.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira e HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Trabalhando com projetos pedagógicos**. REDIN et al. Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil. 4ª ed. Porto Alegre: Meditação, 2012.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria dos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994. - (Coleção Ciências da Educação, v. 12).
- BORGES, Ana Lúcia; ALCÂNTARA, Cristiano Rogério. Projetos de investigação e o papel da gestão na escola da infância: Reflexões a partir da teoria histórico-cultural. *Dialogia*, [S. l.], n. 40, p. e20828, 2022. DOI: 10.5585/40.2022.20828. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/20828>. Acesso em: 1 mai. 2025.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução 05/2009. CNE/SEB, 2009.
- BRASIL. Assembleia Legislativa. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9.394/96. Brasília: Centro Gráfico, 20 de dezembro de 1996. 68p.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. **QUALIDADE E EQUIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB: 2024.

BRASIL. **Práticas cotidianas na Educação Infantil** - Bases para Reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC/Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica/ UFRGS, 2009.

DE MORAES, Tatiana Schneider Vieira; LIMA, Elieuzza Aparecida; DE CARVALHO, Anna Maria Pessoa. Em defesa da atividade de professores e crianças: reflexões sobre a iniciação às ciências na educação infantil. **Perspectiva**, 39(1), 1- 19, 2020.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Tradução: Renata Gaspar. 1ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023. 152 p.

DOS SANTOS BERNARDO, Ana Carolina; CAMARGO, Gislene. PROJETOS PEDAGÓGICOS COMO DESENCADEADORES DO PROTAGONISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS. **Revista Saberes Pedagógicos**, v. 3, n. 2, p. 64-83, 2019.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir as crianças? A participação das crianças pequenas na pesquisa. in: CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter e PENCE, Alan. **Construindo a Primeira Infância: o que achamos que isto seja? Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 63-85.

DANTAS, Elaine Luciana Sobral. **Educação Infantil, Cultura, Currículo e Conhecimento: sentidos em discussão**. 2016. 311 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

DANTAS, Elaine Luciana Sobral; LOPES, Denise Maria de Carvalho. Educação Infantil, Cultura(s) e Currículos. in: DANTAS, Elaine Luciana Sobral; OLIVEIRA, Milena Paula Cabral de; LOPES, Denise Maria de Carvalho. (org). **Educação Infantil, currículos e linguagens**. Mossoró-RN: EdUFERSA, 2022. (no prelo).

FREIRE, Paulo e FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. 156 p.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A Abordagem Sócio-Histórica Como Orientadora Da Pesquisa Qualitativa**. Juiz de Fora: Cadernos de Pesquisa, n. 116, julho/ 2002.

FREITAS, Maria Teresa. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e KRAMER, Sonia. (org). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003. - (Coleção questões da nossa época; v. 107).

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Romeu. MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. - 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. - (Coleção Temas Sociais).

GUERRA, Mônica. **As mais pequenas coisas: exploração com experiência educativas**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022. 230 p.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. Os projetos de trabalho: uma forma de organizar os conhecimentos escolares. In: ____: **A organização do currículo por projetos de trabalho: O conhecimento é um caleidoscópio**. 5ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

JOBIM E SOUZA, Solange. Mikhail Bakhtin e as Ciências Humanas: Sobre o ato de pesquisar. in: **Escola, tecnologias digitais e cinema**. FREITAS, Maria Teresa (Org). - Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

KRAMER, Sonia e LEITE, Maria Isabel (org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. - 8ª ed. - Campinas, SP: Papirus, 2005.

KATZ, Lilian. O que podemos aprender com Reggio Emilia?. In: Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016.

LEEKEENAN Debbie; NIMMO John. Conexões - uso da abordagem de projetos com crianças de 2 e 3 anos em uma escola laboratório Universitária. in: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016.

LINO, Dalila. O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In: FORMOSINHO, J. O. (org.). **Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação**. 4ª. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007. p. 109-139.

LORENZON, Mateus; ROSA, Cleci Teresinha Werner da; DARROZ, Luiz Marcelo. Práticas investigativas na Educação Infantil: uma metapesquisa focalizada em teses e dissertações (2012-2022). **Revista Diálogo Educacional**, v. 24, n. 81, p. 839-858, 2024. Acesso em: 20 abr. 2025.

LOURENÇO, Vanessa Serafim. Pedagogia de projetos na educação infantil: uma análise dos processos didáticos e de aprendizagem. **Eventos Pedagógicos**, v. 10, n. 1, p. 492-504, 2019. disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/10171>. Acesso em: 20 abr. 2025.

MACIEL, Rochele Andreazza; WILMSEN, Lilibth; RAMOS, Flávia Brocchetto. PESQUISA(R) COM AS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 30, n. 1, 2019. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/6655>. Acesso em: 15 abr. 2025.

MENEGAT SCHUCK, Mariana; SILVA DA SILVA, Jacqueline. A representação do olhar das crianças sobre a investigação. **Revista Signos**, Lajeado, RS, v. 40, n. 2, 2019. Disponível em: <https://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/2295>. Acesso em: 13 abr. 2025.

MICARELLO, Hilda. Avaliação e transições na Educação Infantil. In: **ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO** - Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: MEC, SEB, 2007.

NASCIMENTO DOS SANTOS, Danielle Aparecida; DELFIM DE CARVALHO, Denise Alessi. Pedagogia de projetos na educação infantil: significados gerados na tematização da prática. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 71, p. 348–361, 2022. DOI: 10.12957/teias.2022.62636. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/62636>. Acesso em: 4 abr. 2025.

GAMBÔA, Rosário. Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia, GAMBÔA, Rosário (Org.). **O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação**. Porto: Porto Editora, 2011.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas: Papirus, 2000. p. 175-200.

PASTORIO, Lia Heberlê de Almeida; NICOLETTI, Elenize Rangel; ROBAINA, José Vicente Lima. Alfabetização científica na educação infantil: estado da arte de publicações atuais. #Tear: **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 10, n. 1, 2021. DOI: 10.35819/tear.v10.n1.a4838. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/4838>. Acesso em: 7 abr. 2025.

PENITENTE, L. A. de A., da Cruz, W. de O., & Moraes, T. S. V. (2018). Os projetos de trabalho e a cultura científica na educação infantil: uma possibilidade de pesquisa com crianças / Work projects and the scientific culture in elementary education: a possibility of research with children. **Educação Em Foco**, 21(35), 221–244.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Projeto Político Pedagógico: Uma construção coletiva**. Angicos/RN, 2024.

PUCO, Suzane Cristina de Carvalho, FRANCO, Zilda Gláucia Elias. Possibilidades de Educação em Ciências na Educação Infantil. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 9, p. e23811931729, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/view/31729>.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria da Educação e da Cultura. **Documento curricular do Estado do Rio Grande do Norte: educação infantil** [recurso eletrônico] / Secretaria da Educação e da Cultura. – Dados eletrônicos. – Natal: Offset, 2018.

RAMIRES, Vera Regina Rohnelt; FRONER Janaína Petry. A escuta da criança nas situações de abuso sexual intra familiar. in: CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Alíson Wagner dos; SILVA, Orlane Fernandes; ARAÚJO, Adelmo Fernandes de. O Ensino de Ciências na Educação Infantil e nos Anos Iniciais: um olhar para a Base

Nacional Comum Curricular. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 16, n. 38, p. e18265, 2024. Disponível em: <https://ufal.emnuvens.com.br/debateseducacao/article/view/18265>. Acesso em: 7 abr. 2025

SCHNEIDER VIEIRA DE MORAES, Tatiana; VANESSA CAMARGO, Débora; DE LIMA, Elieuzza Aparecida. O processo de Iniciação às Ciências na Educação Infantil: concepções de uma professora. **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília**, Marília, SP, v. 8, n. 1, p. 35–58, 2022. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/RIPPMAR/article/view/13616>. Acesso em: 7 abr. 2025

SILVA, J. P; BARBOSA, S. N. F; KRAMER, S. **Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. Perspectiva**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. v. 23, n.1, p. 45-48, jan./jul.2005.

SOUZA, Solange Jobim e; CASTRO, Lucia Rabello. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. in: CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta da Rede de Significações. In: ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Katia de Souza; SILVA, Ana Paula Soares; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

STREIT, Leticia Caroline da Silva; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. O que podemos aprender com as estratégias da Maitê? reflexões sobre a articulação de diferentes níveis de projeto na creche. In ALCÂNTARA, Cristiano Rogério (Org.). **Projetos Pedagógicos no mundo**. 1ª ed. São Paulo: Phorte, 2023.

VICTOR, Analice Cordeiro dos Santos; MEDEIROS Suzana Brito; SOUZA Danielle Medeiros; Tema de pesquisa: uma abordagem temática de currículo. In: CORDEIRO, Sandro da Silva (Org.). **Caderno faça e conte**. Natal, RN: SEDIS/UFRN, 2020. 350 p.

VIEIRA, Livia Fraga; BAPTISTA, Mônica Correia. Bases legais do direito à Educação Infantil . In. **Educação Infantil**. São Paulo: Contexto, 2023. 160 p. - (Coleção Educação na Universidade).

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. Trad. Jéferson Luiz Camargo. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. – (Psicologia e pedagogia).

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. – (Psicologia e pedagogia).

UBARANA, Adélia Dieb; LOPES, Denise Maria de Carvalho. **Infância, desenvolvimento da criança e educação infantil**. In: UFRN/NEI. Curso de Aperfeiçoamento em Campos de experiências e saberes e ação pedagógica na Educação Infantil. Texto Didático do Módulo II. 2012 (no prelo).

APÊNDICE A - CARTA DE ANUÊNCIA

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, _____, CPF _____, representante legal do Centro Municipal de Educação Infantil Professora Júlia Amélia, localizada no endereço: _____. CEP: _____.

Angicos/RN, venho através deste documento, conceder a anuência para a realização da pesquisa intitulada: **“EDUCAÇÃO INFANTIL, CURRÍCULOS E COTIDIANOS: um estudo acerca das especificidades, linguagens e experiências emancipatórias das crianças em instituições públicas do RN”**, tal como foi submetida à Plataforma Brasil, sob a orientação do(a) profa Dra. **Elaine Luciana Sobral Dantas**, vinculado a Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, a ser realizada no(s) local(is) Município de Angicos.

Declaro conhecer e cumprir as resoluções Éticas Brasileiras, em especial a resolução 466/12 e suas complementares.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades, como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu cumprimento no resguardo da segurança e bem estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão usados nesta pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue abaixo:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução 466/12 CNS/MS;
- 2) A garantia do participante em solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Liberdade do participante de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalidade ou prejuízos.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

xx /RN, ____/____/____

Assinatura e Carimbo do responsável preferencialmente.

Na inexistência do carimbo, Portaria de nomeação da função ou CPF.

APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Durante o Projeto
Contextualizar o projeto inicialmente e perguntar: 1. O que você está aprendendo nessa atividade de hoje? 2. Quais atividades você já fez nesse projeto dos cactos? 3. É diferente das outras atividades que você faz sem ser de projetos? 4. Você já participou de outro projeto fora esse de cactos? qual? 5. Se você pudesse escolher, gostaria que tivesse sempre projetos? Por quê?
Após o projeto
1. O que aprendemos neste projeto? aprendeu a pesquisar? 2. O que você mais gostou de fazer para pesquisar? (olhar livros, desenhar, perguntar, observar o cacto...) 3. Como a gente descobriu coisas sobre os cactos? 4. Como você se sentiu quando estava participando do projeto dos cactos? 5. Você acha que pesquisar ajuda a aprender mais? Por quê? 6. Se você pudesse escolher outra coisa para pesquisar, o que seria?

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO -
PROPPG
Campus Angicos/RN

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**Esclarecimentos**

Este é um convite para você participar da pesquisa **“EDUCAÇÃO INFANTIL, CURRÍCULOS E COTIDIANOS: um estudo acerca das especificidades, linguagens e experiências emancipatórias das crianças em instituições públicas do RN”** coordenada pelo (a) Prof. Elaine Luciana Sobral Dantas e que segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso decida aceitar o convite, seu/sua filho (a) será submetido aos seguintes procedimentos: **Entrevistas semiestruturadas - utilizaremos recursos que mobilizem suas diferentes linguagens, especialmente o desenho, a pintura e a oralidade, serão registradas em gravação de áudio e vídeo**, cuja responsabilidade de aplicação é de MARIA LAYZE DOS ANJOS MARTINS, graduanda em Licenciatura em Pedagogia, curso do Campus Angicos, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido.

Essa pesquisa tem como objetivo geral: “Analisar os currículos construídos no cotidiano de instituições de educação infantil em relação às especificidades, linguagens e experiências emancipatórias das crianças.” E como objetivos específicos: “Investigar sentidos de professores(as) e crianças acerca do trabalho com projetos investigativos nos currículos construídos no cotidiano da Educação Infantil e “analisar experiências de iniciação científica das crianças no âmbito dos projetos investigativos desenvolvidos em turmas de Educação Infantil”.

O benefício desta pesquisa é a possibilidade de fomentar os estudos acerca das especificidades da prática pedagógica e do currículo da educação infantil, que é uma das importantes áreas de atuação do curso de Licenciatura em Pedagogia, contribuindo assim para a consolidação de pesquisas, construção do conhecimento e possibilidades de atividades de extensão nessa área, envolvendo especialmente formação de professores em exercício.

Durante a realização das entrevistas, a previsão de riscos é mínima, tendo em vista que este procedimento ocorrerá em dia e horário previamente definido pelo próprio pesquisado. No entanto, pode acontecer algum desconforto relacionado às questões das entrevistas, mas que será minimizado através da adequação e/ou retirada das questões do guia de entrevista. Esses riscos serão minimizados mediante: garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do mesmo; Para manter o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa, apenas a discente MARIA LAYZE DOS ANJOS MARTINS aplicará o questionário e somente a discente MARIA LAYZE DOS ANJOS MARTINS e a pesquisadora responsável poderão manusear e guardar os questionários; Sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; Garantia que o participante se sinta à vontade para responder aos questionários e Anuência das Instituições de ensino para a realização da pesquisa.

Os dados coletados serão, ao final da pesquisa, armazenados em Drives e arquivos de computadores por no mínimo cinco anos sob a responsabilidade do pesquisador responsável (orientador) do Departamento de Ciências Humanas, a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes e o responsável.

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para o pesquisador(a) Elaine Luciana Sobral Dantas do Estado do Rio Grande do Norte/RN, no endereço Universidade Federal Rural do Semi-Árido – Ufersa, Campus de Angicos - Departamento de Ciências Humanas – DCH, Rua: Gamaliel Martins Bezerra, 587, Bairro: Alto da Alegria, CEP 59.515-000, Angicos, RN, Bloco de Professores II - Sala 07. Telefones: (84) 3317 8520 - Ramal: 2073 / 99621-8588 (WhatsApp), E-mail: elaine.sobral@ufersa.edu.br

Se para o participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é garantido o direito a indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar dano – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade do (a) pesquisador(a) Elaine Luciana Sobral Dantas.

Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais e outros. O pesquisador estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas

informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

CONSENTIMENTO LIVRE

Concordo em participar desta pesquisa “**EDUCAÇÃO INFANTIL, CURRÍCULOS E COTIDIANOS: um estudo acerca das especificidades, linguagens e experiências emancipatórias das crianças em instituições públicas do RN.**” Declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais meu/minha filho(a) será submetido(a) e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram garantidos a mim esclarecimentos que venham a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família.

Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

Angicos/RN, ____/____/____

Assinatura do Pesquisador(a)

Assinatura do Participante

Maria Layze dos Anjos Santos Martins (Aluno-pesquisador) - Aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, Campus de Angicos - Departamento de Ciências Humanas – DCH, Rua: Gamaliel Martins Bezerra, 587, Bairro: Alto da Alegria, CEP 59.515-000 , Angicos, RN – Cidade – RN. Tel.: (84) 9 9924-9888, E-mail: maria.martins33401@alunos.ufersa.edu.br

Profa Dra Elaine Luciana Sobral Dantas (Orientadora da Pesquisa – Pesquisadora Responsável) endereço Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, Campus de Angicos - Departamento de Ciências Humanas – DCH, Rua: Gamaliel Martins Bezerra, 587, Bairro: Alto da Alegria, CEP 59.515-000, Angicos, RN, Bloco de Professores II - Sala 07. Telefones: (84) 3317 8520 - Ramal: 2073 / 99621-8588 (WhatsApp) /, E-mail: elaine.sobral@ufersa.edu.br

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) - Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antônio da Silva Neto s/n - Aeroporto Home page: <http://www.uern.br> - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel.: (84) 3312-7032.

APÊNDICE D - TERMO ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO -
PROPPG
Campus Angicos/RN

TERMO ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa: **“EDUCAÇÃO INFANTIL, CURRÍCULOS E COTIDIANOS: um estudo acerca das especificidades, linguagens e experiências emancipatórias das crianças em instituições públicas do RN”**, que tem como as pesquisadora Maria Layze dos Anjos Martins e a professora Elaine Luciana Sobral Dantas.

Queremos saber os assuntos em que você pesquisa na escola e como você faz para aprender nos projetos. Tudo o que você falar será importante para nos ajudar a pensar como nós professores podemos melhorar no trabalho com todas as crianças da escola.

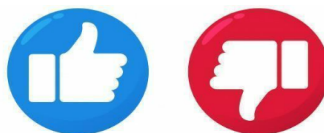
Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se não aceitar, ou se em algum momento tiver vontade de desistir. As crianças que irão participar desta pesquisa têm de 3 a 5 anos de idade.

A nossa conversa/entrevista será feita com brincadeiras, histórias e desenhos e será gravada para que possamos ouvir com calma depois, mas não se preocupe, pois ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados em eventos e revistas, mas sem identificar/dizer quem foram as crianças que participaram, inclusive, os nomes das crianças não serão citados em nenhum momento, usaremos outros nomes.

A entrevista e a gravação são consideradas seguras, mas é possível que em algum momento você fique com vergonha ou não queira responder alguma pergunta, isso é normal, mas faremos o possível para que a nossa entrevista seja legal, e que você se sinta à vontade. Durante a entrevista também tem coisas boas que podem acontecer, como por exemplo: lembrar-se de coisas legais que aconteceram na escola, lembrar-se de professores e/ou de colegas que você gostava, dentre outras.

Qualquer dúvida sobre a ética dessa pesquisa os seus pais/responsáveis podem ligar para o Comitê de Ética em Pesquisa – que é uma instituição que avalia a ética das pesquisas antes que elas comecem e fornece proteção aos participantes das mesmas.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO


☐

SIM

☐

NÃO

Eu _____ aceito participar da pesquisa **“EDUCAÇÃO INFANTIL, CURRÍCULOS E COTIDIANOS: um estudo acerca das especificidades, linguagens e experiências emancipatórias das crianças em instituições públicas do RN.”**. Entendi as coisas boas ou não que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim.

Os pesquisadores leram esse documento para mim, tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do sujeito da pesquisa



IMPRESSÃO
DATILOSCÓPICA

Assinatura da pesquisadora

Assinatura da pesquisadora responsável

Angicos/RN, ____/____/____

587, Bairro: Alto da Alegria, CEP 59.515-000 , Angicos, RN – Cidade – RN. Tel.: (84) 9 9924-9888, E-mail: maria.martins33401@alunos.ufersa.edu.br

Profa Dra Elaine Luciana Sobral Dantas (Orientadora da Pesquisa – Pesquisadora Responsável) endereço Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFRSA, Campus de Angicos - Departamento de Ciências Humanas – DCH, Rua: Gamaliel Martins Bezerra, 587, Bairro: Alto da Alegria, CEP 59.515-000 , Angicos, RN, Bloco de Professores II - Sala 07. Telefones: (84) 3317 8520 - Ramal: 2073 / (WhatsApp) / (84) 9 96218588, E-mail: elaine.sobral@ufersa.edu.br

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) - Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antônio da Silva Neto s/n - Aeroporto Home page: <http://www.uern.br> - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel.: (84) 3312-7032.

APÊNDICE E - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO -
PROPPG
Campus Angicos/RN

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM

Eu _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, as pesquisadoras Maria Layze dos Anjos Martins e Elaine Luciana Sobral Dantas do projeto de pesquisa intitulado **“EDUCAÇÃO INFANTIL, CURRÍCULOS E COTIDIANOS: um estudo acerca das especificidades, linguagens e experiências emancipatórias das crianças em instituições públicas do RN”** a realizar captação de imagens que se façam necessárias sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas imagens (suas respectivas cópias) para fins científicos e de estudos (livros, artigos, monografias, TCC's, dissertações ou teses, além de slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Assinatura do participante da pesquisa



IMPRESSÃO
DATILOSCÓPICA

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Maria Layze dos Anjos Santos Martins (Aluno-pesquisador) - Aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, Campus de Angicos - Departamento de Ciências Humanas – DCH, Rua: Gamaliel Martins Bezerra, 587, Bairro: Alto da Alegria, CEP 59.515-000 , Angicos, RN – Cidade – RN. Tel.: (84) 9 9924-9888, E-mail: maria.martins33401@alunos.ufersa.edu.br

Profa Dra Elaine Luciana Sobral Dantas (Orientadora da Pesquisa – Pesquisadora Responsável) endereço Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, Campus de Angicos - Departamento de Ciências Humanas – DCH, Rua: Gamaliel Martins Bezerra, 587, Bairro: Alto da Alegria, CEP 59.515-000 , Angicos, RN, Bloco de Professores II - Sala 07. Telefones: (84) 3317 8520 - Ramal: 2073 / (WhatsApp) / (84) 9 96218588, E-mail: elaine.sobral@ufersa.edu.br

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) - Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antônio da Silva Neto s/n - Aeroporto Home page: <http://www.uern.br> - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel.: (84) 3312-7032.