

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
CURSO DE PEDAGOGIA

LAURA CHRISTINA HAGERS MENG

OS PROJETOS DE INVESTIGAÇÃO NOS ANOS INICIAIS:
ESCUTAR E VALORIZAR AS INFÂNCIAS

ERECHIM

2026

LAURA CHRISTINA HAGERS MENG

**OS PROJETOS DE INVESTIGAÇÃO NOS ANOS INICIAIS:
ESCUTAR E VALORIZAR AS INFÂNCIAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof. Dr^a. Flávia Burdzinski de Souza

ERECHIM

2026

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Meng, Laura Christina Hagers

OS PROJETOS DE INVESTIGAÇÃO NOS ANOS INICIAIS::
ESCUTAR E VALORIZAR AS INFÂNCIAS / Laura Christina
Hagers Meng. -- 2026.

60 f.:il.

Orientadora: Doutora Flávia Burdzinski de Souza

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de
Licenciatura em Pedagogia, Erechim,RS, 2026.

1. Projetos de Investigação. 2. Infâncias. 3.
Currículo. 4. Anos iniciais do Ensino Fundamental. I.
Souza, Flávia Burdzinski de, orient. II. Universidade
Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

LAURA CHRISTINA HAGERS MENG

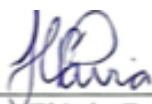
OS PROJETOS DE INVESTIGAÇÃO NOS ANOS INICIAIS:

ESCUTAR E VALORIZAR AS INFÂNCIAS

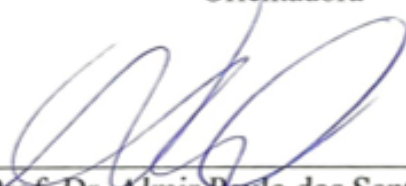
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 25/05/2026.

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dra Flávia Burdzinski de Souza - UFFS
Orientadora



Prof. Dr. Almir Paulo dos Santos - UFFS
Avaliador interno



Prof.ª Me. Catiane Schaurich - Colégio Franciscano São José
Avaliador externo

Dedico este trabalho aos meus pais, que sempre investiram na minha educação e me deram todo o apoio que precisei;

Ao meu Companheiro, por estar presente em todos os momentos e comemorar comigo todas as conquistas;

E aos meus amigos e familiares, que compreenderam minha ausência e me incentivaram com palavras de força nos momentos mais difíceis.

AGRADECIMENTOS

Inicio essa menção agradecendo primeiramente à Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim, que mais do que Universidade, se tornou parte da pesquisadora que sou e que me apresentou a colegas e professores maravilhosos, responsáveis por toda minha trajetória acadêmica. Agradeço também à minha orientadora, Prof^a Dr^a Flávia Burdzinski de Souza, que me guiou nos caminhos certos da pesquisa, por ter tido paciência e principalmente, por ter acreditado na potencialidade dessa pesquisa desde o início.

Aos meus pais, Tereza Graziela e Juliano, que são a base de toda minha educação e dedicação. Sou grata pela compreensão, pelo apoio e por tudo que me ensinaram sobre a vida. Sem vocês, essa graduação não seria possível. Obrigado pelos puxões de orelha, cobranças e aplausos que proferiram a mim quando mereci. Obrigado por me guiarem no caminho dos estudos e do trabalho, sem vocês eu não seria metade da profissional e estudante que sou.

Ao meu companheiro, Renan, que sempre apoiou meus estudos e me motivou a continuar mesmo quando eu não queria. Obrigado por ser ouvido atento, por ser motivador nas horas em que precisei, e por acreditar em mim. Obrigado por me levar café na cama, remédios e até me cuidar nos dias em que fiquei exausta. Sem você, eu não teria conseguido chegar até aqui. Agradeço também por abraçar meus sonhos junto comigo, me fazendo querer ser a cada dia, uma professora melhor.

Às amigas que aqui construí, em especial à Dienifer e a Jaqueline, sem elas esse caminho teria sido doloroso e difícil. Obrigada meninas por dividirem as noites quentes e geladas da UFFS comigo, nos cafés, rodas de chimarrão, apresentações em seminários e discussões acadêmicas. Construímos um laço forte de companheirismo e confiança, uma amizade que pretendo manter pela vida toda. Somos mais fortes com pessoas que nos querem bem, e com vocês ao meu lado, me torno praticamente invencível. Obrigada por cada palavra de conforto, afeto e força que me motivaram a seguir em frente. Por cada janta do ru, cada torrada e cada porção de batata dividida nos dias em que merecíamos comemorar. Que sigamos sendo parceiras de estudo e vida, pelo resto dela.

Aos amigos de vida, obrigada por compreenderem meus sumiços de semanas ou meses, e obrigado por sempre ouvirem minhas queixas e vibrarem a cada conquista alcançada. Ter vocês em minha vida torna tudo mais leve. Obrigado também por sempre acreditarem na minha capacidade.

Por fim, faço esse agradecimento em especial as crianças da turma do 3º ano do Turno Integral de 2025, vocês foram a primeira turma com quem tive o prazer em trabalhar, e sem

vocês essa pesquisa não existiria. Obrigada por me ensinarem a cada dia o valor da escuta, do olhar atento e das trocas. Mais do que uma relação de professora e crianças, criamos um vínculo de afeto e confiança. Obrigada por terem me apoiado a iniciar essa pesquisa e por serem a razão para ela ter sido concluída. E obrigado as famílias das crianças, que sempre confiaram em meu trabalho e me fizeram acreditar em mim mesma.

“Se quisermos uma sociedade verdadeiramente democrática,
precisamos começar ouvindo e respeitando a cultura da infância.” —
Florestan Fernandes

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) teve como propósito investigar de que maneira os projetos de investigação desenvolvidos com crianças do Ensino Fundamental podem contribuir para a constituição de um currículo escolar que valorize as infâncias e a participação infantil. Esse objetivo foi formulado a partir da seguinte questão de pesquisa: “De que maneira os projetos de investigação nos anos iniciais do Ensino Fundamental se mostram como possibilidade de aprendizagem, escuta e de valorização das infâncias?” A partir dos pressupostos da abordagem qualitativa, a pesquisa usou como procedimentos a pesquisa bibliográfica e a análise documental. A pesquisa bibliográfica, consistiu no levantamento de autores e autoras que auxiliaram na fundamentação teórica do tema investigado. A análise documental foi desenvolvida com base nas legislações e documentos normativos que regem os currículos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como nas documentações pedagógicas produzidas por crianças de uma turma de 3º ano de escola privada, durante a realização de um projeto sobre o corpo humano. Os dados produzidos foram analisados com base no método da Análise de Conteúdo, de Bardin (1977). O estudo foi organizado em três capítulos. O primeiro apresenta o percurso metodológico da pesquisa. O segundo buscou investigar a maneira como as crianças e as infâncias são retratadas ao longo da história e, explora, ainda, a organização curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental, enfatizando uma ruptura na continuidade entre as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. O terceiro capítulo apresenta os projetos como uma estratégia metodológica capaz de pensar a continuidade das aprendizagens das crianças e sua participação na organização curricular. Além disso, ao narrar a realização do projeto sobre o corpo humano, explicita sua importância na garantia das cem linguagens da criança. Com base na análise dos dados, a pesquisa mostrou que a realização de projetos de investigação com as crianças possibilita uma aprendizagem mais significativa, visto que as curiosidades e interesses das crianças são colocados em evidência. Para compor currículos que vejam os projetos como possibilidade de aprendizagem, é necessário que professoras e pesquisadoras continuem transformando suas práticas pedagógicas e desenvolvendo pesquisas acadêmicas que aprofundem a investigação sobre essa temática, bem como sobre as estruturas curriculares do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Projetos de Investigação; Infâncias; Currículo; Anos iniciais do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This Undergraduate Thesis aimed to investigate how investigation projects developed with Elementary School children can contribute to the constitution of a school curriculum that values childhoods and the children's participation. This objective was formulated by the following research question: "How can investigation projects in the early years of Elementary School serve as a possibility for learning, listening, and valuing childhoods?" Based on the qualitative approach premises, the research used bibliographic research and documental analysis as its procedures. The bibliographic research consisted of a literature review of men and women authors who contributed to the theoretical framework of the investigated theme. The documental analysis was developed based on legislations and normative documents that guide the early years of Elementary School curricula, as well as pedagogical documents made by 3rd-grade children from a private school classroom, during the development of a human body project. The data collected were analyzed based on the Content Analysis method of Bardin (1977). The study was organized in three chapters. The first one shows the methodological procedures of the research. The second one aimed to investigate how children and childhoods are portrayed throughout history and also explores the early years of Elementary School curricular organization, emphasizing a rupture in the continuity between Early Childhood Education and Elementary School. The third chapter presents the projects as a methodological strategy capable of thinking about the continuity of children's learnings and their participation in the curricular organization. Aside from this, when narrating the development of the human body project, it highlights its importance in ensuring the hundred languages of children. Based on the data analysis, the research showed that the investigation projects developed with children allow a more meaningful learning, given that the children's curiosities and interests are given prominence. To constitute curricula that look at projects as a learning possibility, it is necessary that teachers and researchers keep on changing their pedagogical practices and developing academic research that deepens the investigation of this theme, as well as the Elementary School curricular structures.

Keywords: Investigation Projects. Childhoods. Curriculum. Early years of Elementary School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1: Situações problema.....	34
Imagem 2: Olha, um corpo em tamanho real!.....	42
Imagem 3: A anatomia do nosso corpo.....	43
Imagem 4: Desenho de observação do pulmão.....	45
Imagem 5: Olha, um coração de verdade!.....	45
Imagem 6: Glossário do Corpo Humano.....	49
Imagem 7: Capa do jornal.....	50

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Autores e autoras utilizados na pesquisa bibliográfica.....	21
Quadro 2 - Teses e Dissertações selecionadas referentes ao Estado do Conhecimento.....	23
Quadro 3 - Documentos curriculares nacionais utilizados na pesquisa.....	24
Quadro 4 - A estrutura organizacional da Educação Infantil e dos Anos Iniciais.....	31
Quadro 5 - A organização curricular da Educação Infantil e Anos Iniciais.....	33
Quadro 6 - Perguntas sobre o Corpo Humano.....	42

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações;

BNCC - Base Nacional Comum Curricular;

CF - Constituição Federal;

DCNEF - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos;

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil;

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente;

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

ONU - Organização das Nações Unidas;

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO AS CEM LINGUAGENS.....	15
1. PERCURSOS METODOLÓGICOS E INVESTIGATIVOS.....	20
2. A ESCOLA E A CULTURA SEPARAM-LHE A CABEÇA DO CORPO: CRIANÇAS, INFÂNCIAS E CURRÍCULO NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	27
2.1 A VISÃO HISTÓRICO SOCIAL DA CRIANÇA E DA INFÂNCIA.....	27
2.2 A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS ANOS INICIAIS.....	30
3. A CRIANÇA TEM CEM MÃOS, CEM PENSAMENTOS, CEM MODOS DE PENSAR, DE JOGAR E DE FALAR: OS PROJETOS DE INVESTIGAÇÃO NOS ANOS INICIAIS.....	38
3.1 COMO NOSSO CORPO FUNCIONA?.....	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
REFERÊNCIAS.....	55

A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar,
de jogar e de falar.
Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.
Cem alegrias para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar.
A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem),
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.
Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar,
De compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e, de cem,
roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação,
O céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas.
Dizem-lhe: que as cem não existem.
A criança diz: ao contrário, as cem existem.
(Malaguzzi, 1981)

INTRODUÇÃO AS CEM LINGUAGENS

Ao assumir a função de professora de uma turma de turno integral de 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola privada do município de Erechim, adentrei no mundo dos projetos de investigação, realizando ações de pesquisa, observação e registros de aprendizagens com as crianças, momento em que descobri um grande interesse por estudar essa temática. Desse modo, a presente pesquisa tem como tema central, investigar como os projetos de investigação nos anos iniciais do Ensino Fundamental possibilitam viabilizar uma ponte de escuta e de valorização das infâncias na escola, acolhendo as mais de “cem linguagens” da criança.

Ao analisarmos a organização curricular da Educação Infantil, percebemos que ela acolhe a criança e seus direitos de participar, brincar, conviver, expressar, explorar e conhecer-se, atuando em defesa desses seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2018). Porém, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a estrutura curricular passa a priorizar habilidades, competências e objetos do conhecimento, desconsiderando o que até então estava em evidência na trajetória curricular das crianças. Embora o artigo 6º da Resolução CNE/CEB n. 07/2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (DCNEF), mencionar que as escolas devem adotar os princípios éticos, políticos e estéticos no Ensino Fundamental, percebemos que estes ficam esquecidos em meio ao currículo.

Art. 6º Os sistemas de ensino e as escolas adotarão, como norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas, os seguintes princípios: I – Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. II – Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; da busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; da exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; da redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais. III – Estéticos: do cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; do enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; da valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente a da cultura brasileira; da construção de identidades plurais e solidárias (Brasil, 2010, p. 2)

Ademais, em seu artigo 15, o mesmo documento pontua que:

Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental serão assim organizados em relação às áreas de conhecimento: I – Linguagens: a) Língua

Portuguesa; b) Língua Materna, para populações indígenas; c) Língua Estrangeira moderna; d) Arte; e e) Educação Física; II – Matemática; III – Ciências da Natureza; IV – Ciências Humanas: a) História; b) Geografia; V – Ensino Religioso (Brasil, 2010, p. 4).

Desse modo, fica evidente que a partir do 1º ano do Ensino Fundamental, a organização curricular e pedagógica passa a se estruturar em componentes curriculares, acompanhados de práticas avaliativas engessadas, como provas e ditados. Esse modelo reduz a participação das crianças no processo de aprendizagem e distancia-se dos princípios éticos, políticos e estéticos previstos no Art. 6º das DCNEF (Brasil, 2010), especialmente no que se refere à valorização da autonomia, da criatividade, da diversidade, da participação democrática e do respeito às singularidades dos sujeitos. Assim, embora o documento defenda uma educação pautada na dignidade humana, na equidade e na construção de identidades plurais (Brasil, 2010), a rigidez curricular e avaliativa presente no cotidiano escolar muitas vezes dificulta a efetivação desses princípios nas práticas pedagógicas.

A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental não deveria ser uma ruptura, mas uma continuidade, como mencionam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental - DCNEF (Brasil, 2010) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2009). O currículo dos anos iniciais muitas vezes acaba por forçar uma escolarização precoce em crianças que possuem diferentes níveis de desenvolvimento e diferentes interesses. Por isso, entendo que o trabalho com projetos serve como um elo de continuidade, que abraça os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil às habilidades e competências que devem ser trabalhadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O que acontece, porém, é que os projetos de investigação ficam quase sem presença em meio a currículos que priorizam uma organização disciplinar, fragmentada e conteudista, fazendo com que as professoras se prenam ao ensino sistemático, muitas vezes ministrados pela organização de livros didáticos e folhas de atividades. O cotidiano escolar acaba limitando as possibilidades de aprendizagem, e ferindo os direitos das crianças, os quais estão descritos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Um desses direitos, é o direito à liberdade de se expressar, brincar e se divertir (Brasil, 1990) que, por vezes, acaba sendo esquecido quando se pensa no currículo denso que os anos iniciais do Ensino Fundamental possuem.

Além disso, a participação e a escuta das crianças acabam ficando apagadas em meio aos currículos engessados. Para Malaguzzi, “[...] escutar as crianças têm mudado a maneira

como pensamos sobre elas. Tem mudado os nossos entendimentos e perspectivas sobre como e o que as crianças aprendem e sobre a nossa imagem delas” (1999, p. 98). Infelizmente a escuta ainda é deixada de lado nas escolas, porque elas priorizam apenas a linguagem escrita e lógica, silenciando as outras “noventa e nove”, o que, muitas vezes impossibilita o trabalho com projetos de investigação, uma vez que eles partem da curiosidade e das demandas das crianças.

Ao estar presente em uma sala, onde os projetos de investigação são desenvolvidos com base no interesse das crianças, observei o quanto elas aprenderam sobre temáticas como o “Corpo Humano” e a “Astronomia”, a partir da curiosidade, do sentido sobre aquilo que estavam pesquisando, jogando, brincando. Com base nessas observações, cheguei à hipótese de que os projetos são uma possibilidade de aprendizagem que preservam as infâncias, à medida que respeitamos os direitos e transformamos o processo de ensino e aprendizagem em algo divertido e prazeroso para as crianças.

Como professora do “turno integral”, trabalho com as crianças no contraturno de suas aulas “regulares”, ou seja, pela manhã elas possuem um atendimento diferente, com oficinas e um planejamento voltado a seus interesses; e no turno da tarde possuem aula regular, cumprindo o currículo formal previsto para o seu ano escolar, conforme a BNCC indica (Brasil, 2017). Desse modo, na parte da manhã, utilizo dos projetos de investigação como parte de nossa ação pedagógica, partindo dos interesses das crianças e de suas curiosidades, formulando projetos que usam a pesquisa como metodologia.

Nesse cenário, o que motiva e reforça minha crença na importância e no caminho acertado desta pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso, é ouvir das professoras do turno da tarde do 3º ano que, ao estudarem conteúdos previamente trabalhados nos projetos do contraturno, as crianças demonstraram amplo conhecimento, compartilhando informações e dados que contribuíram para a aprendizagem do restante da turma. Esse relato evidencia a relevância de olharmos com mais atenção para as crianças e para as infâncias nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e prova que os projetos potencializam a aprendizagem de conteúdos.

Na Pedagogia e nas pesquisas já desenvolvidas na área, deve-se enfatizar que há muitos estudos sobre os projetos na Educação Infantil, porém, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, esse assunto não é muito recorrente e pesquisado. Considerando que “Nos últimos anos, a educação básica tem sido convocada a repensar suas práticas pedagógicas diante dos desafios impostos por uma sociedade em constante transformação” (Trevichenski, 2025, p. 3), compreendo que a minha pesquisa se insere nesse movimento. Como autora, busco evidenciar a participação das crianças na construção do currículo e valorizar o potencial

criador que expressam nos projetos de investigação. Ao reconhecer suas produções e vozes, afirmo a criança como sujeito ativo na sociedade e contribuo também para a formação de professoras mais sensíveis às infâncias nos anos iniciais. Segundo Oliveira (2018, p. 443): “Tornar a criança como ator social implica reconhecer sua competência e autonomia, posicionando-a enquanto sujeito do processo de pesquisa, e não mais como objeto”.

Penso que a temática dessa pesquisa tem muito a somar com a formação acadêmica do curso de Licenciatura de Pedagogia, bem como na formação de professoras e demais profissionais que atuam em escolas e ou com crianças. Quando mostramos a potencialidade dos projetos no processo de aprendizagem da criança, podemos repensar os conceitos de criança e infância, que há séculos estão presos a um modelo ultrapassado perpetuado pelas escolas. Espero que a partir dessa pesquisa, possamos mudar nossa visão perante ao processo de ensino-aprendizagem, visando à criança como sujeito ativo, dona de mais de cem linguagens e criadora de sua própria cultura.

A partir da formulação do problema “De que maneira os projetos de investigação nos anos iniciais do Ensino Fundamental se mostram como possibilidade de aprendizagem, escuta e de valorização das infâncias?”, os objetivos gerais e específicos foram organizados, a fim de pontuar os principais assuntos desta pesquisa. Desse modo, o objetivo geral do trabalho se estabelece em pesquisar de que maneira os projetos de investigação desenvolvidos com crianças do Ensino Fundamental podem constituir um currículo escolar que valorize as infâncias e a participação infantil

Os objetivos específicos estarão presentes nos três capítulos do trabalho, sendo organizados da seguinte maneira: O primeiro capítulo discorre acerca da metodologia da pesquisa, apontando quais autores e embasamentos legais compõem a pesquisa, bem como uma breve explicação sobre a análise de dados. O segundo capítulo, dividido em duas partes, apresenta inicialmente o conceito de crianças e infâncias, dando ênfase aos aspectos históricos e legais de constituição dos direitos infantis; e na sequência busca compreender a organização curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir do ordenamento legal, trazendo leis e regulamentos que regem os currículos escolares. O terceiro e último capítulo investiga de que maneira os projetos nos anos iniciais podem ser uma possibilidade de aprendizagem e valorização das infâncias, com base nos documentos orientadores curriculares da etapa, fazendo uma análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Para atingir os objetivos propostos, a abordagem da pesquisa segue o caráter qualitativo, com o uso dos procedimentos da análise documental e da pesquisa bibliográfica. A pesquisa na parte bibliográfica utiliza de autores e autoras, que corroboram com os

objetivos dessa pesquisa, como: Ariès (1986), Arroyo (2011), Arroyo (2013), Ferreira; Teberosky (1985), Freire (1996), Malaguzzi (1999), Vigotski (1997), entre outros. A análise documental foi organizada em dois momentos: primeiramente buscou-se compreender o que os documentos legais e curriculares da educação básica, como a Constituição Federal (Brasil, 1988), a Lei 9394/1996, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (Brasil, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), abordam sobre o tema. No segundo momento, realizou-se uma análise das documentações pedagógicas criadas pelas e com as crianças, ao longo do projeto sobre o Corpo Humano, desenvolvido em uma turma de 3º ano, de uma escola da rede privada de Erechim/RS. A partir da análise dos registros e documentações produzidas no projeto, foi possível observar as aprendizagens significativas e a maneira como as infâncias foram valorizadas.

Ao finalizar a pesquisa foi possível perceber que a realização de projetos de investigação potencializam a participação infantil e respeitam seus direitos enquanto crianças. Além disso, provoca a construção de currículos abertos, os quais são desenvolvidos coletivamente com as crianças, permitindo que as Pedagogias participativas se façam presentes, alterando a forma como as escolas vêem o processo de ensino e aprendizagem dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

1. PERCURSOS METODOLÓGICOS E INVESTIGATIVOS

Desenvolver uma pesquisa acadêmica na área da Educação é algo fundamental para se refletir sobre práticas e problemas encontrados no cotidiano escolar. Para Pimenta e Lima (2005, p. 55): “A pesquisa no âmbito da docência implica a problematização de saberes e práticas para a construção de novos saberes”. Sendo assim, é imprescindível que a Pedagogia crie pesquisas e problematizações acerca dos modelos de educação vigentes nas escolas.

Ao desejar aprender e conhecer mais a fundo sobre um determinado assunto, em busca de respostas para o problema da pesquisa, que uma pesquisa tem início. Segundo Ludke e André (1986, p. 2):

[...] isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. Trata-se, assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas. Esse conhecimento é, portanto, fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos, a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente.

Nesse trecho as autoras reforçam que a pesquisa é como algo que nasce do interesse e da curiosidade do pesquisador, que elabora o conhecimento sobre determinado assunto, a partir da busca pela resposta ao seu problema de pesquisa (Ludke e André, 1986). Além disso, as autoras reforçam a importância de delimitarmos aquilo que iremos pesquisar e investigar nos documentos, deixando a pesquisa mais resoluta (Ludke e André, 1986).

Para Minayo (2014, p. 24), o universo das investigações qualitativas é o “cotidiano e as experiências do senso comum, interpretadas e reinterpretadas pelos sujeitos que as vivenciam”. A relevância da pesquisa qualitativa está na possibilidade de aprofundar a compreensão do problema investigado, analisando outras produções já realizadas nessa área e suas contribuições para o desenvolvimento de novos currículos. Ademais, essa pesquisa caracteriza-se também, como pesquisa participante, pois como dito por Brandão (1981, p. 7) “A pesquisa participante não é apenas um método de investigação, é uma forma de presença. Ninguém pesquisa 'o outro'; pesquisamos 'com o outro', trocando saberes que se completam na busca pela compreensão da vida”. Assim, como professora integrada ao projeto, realizei a pesquisa junto às crianças, para melhor compreender o processo de aprendizagem sobre o corpo humano, fato que me constitui uma participante da pesquisa.

Essa pesquisa de abordagem qualitativa, usou como procedimentos a análise documental e a pesquisa bibliográfica. Na primeira parte, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, utilizando da leitura de autores e autoras que abordam sobre a temática. Para Gil (2002, p. 4) “A pesquisa bibliográfica é elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e atualmente com material disponibilizado na Internet”. Esse procedimento busca reunir hipóteses e dados de pesquisas já elaboradas, que se assemelham à temática pesquisada.

A pesquisa bibliográfica permite ampliar as visões e perspectivas do problema, auxiliando o pesquisador a elaborar pensamentos mais críticos e analisar com cautela, o que está sendo estudado. Para Severino (2007, p. 122) “A pesquisa bibliográfica é aquela que, realizada a partir do material já publicado, procura conhecer as diferentes contribuições científicas sobre determinado tema, possibilitando ao pesquisador uma visão ampla do problema”.

O quadro a seguir reúne autores e autoras usadas na pesquisa bibliográfica, os quais auxiliaram na sustentação teórica desta pesquisa.

Quadro 1 - Autores e autoras utilizados na pesquisa bibliográfica

AUTOR	ANO
Ariès	1986
Arroyo	2011; 2013
Barbosa	2006
Barbosa e Horn	2008
Bardin	1977
Bauman	2008
Borba; Goulart	2007
Brandão	1981
Castilhos	2021
Corsino	2007
D’Agord	2000
Dewey	2007
Ferreiro; Teberosky	1985

Fochi	2020
Fortunati	2019
Freire	1987; 1996; 2001
Gil	2002
Góes	2015
Gouvêa	2008
Hernández	1998
Horn	2017
Katz	2005
Kramer	2007
L'Ecuyer	2015
Loss; Souza	2020
Ludke e André	1986
Malaguzzi	1999
Mauad	2015
Minayo	2001; 2014
Munduruku	2017
Nascimento	2007
Oliveira	2018
Pimenta e Lima	2005
Pistrak	2000
Sarmento	2005; 2011
Severino	2007
Silva	2010
Souza	2012
Trevichenski	2025
Vosgerau; Romanowski	2014

Vigotski	1997
Wolff	2020
Zavalloni	2015

Fonte: elaborado pela autora, 2026.

Aliado a pesquisa bibliográfica, o mapeamento inicial da produção acadêmica nos mostra a relevância e originalidade de uma pesquisa. Para Vosgerau; Romanowski (2014, p. 174) “As pesquisas de mapeamento têm como finalidade central levantar indicadores que forneçam caminhos ou referências teóricas para novas pesquisas”. Desse modo, foi realizado um levantamento das produções sobre o tema, a fim de obter subsídios e ideias para o desenvolvimento do trabalho.

Por isso, busquei por teses e dissertações, publicadas entre os anos de 2010 e 2025, na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD (<https://bdtb.ibict.br/vufind/>), a partir dos descritores “projetos nos anos iniciais do Ensino Fundamental” e “valorização das infâncias”. O ano de 2010 foi usado como ano de início da busca do mapeamento da produção acadêmica pelo motivo de que neste ano se fixaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (Brasil, 2010).

A primeira busca utilizando do descritor “projetos nos anos iniciais do Ensino Fundamental” trouxe 880 pesquisas relacionadas aos descritos. Fazendo a leitura dos títulos das dissertações, percebi que a grande maioria falava sobre o Projeto Político Pedagógico de determinadas escolas, ou então, projetos de inclusão nas escolas. Com base na leitura do resumo dos trabalhos, foi selecionada uma dissertação que abrangia o tema dos projetos e das avaliações nos anos iniciais. O segundo descritor que utilizei “Valorização das infâncias” trouxe um quantitativo de 446 dissertações e teses, das quais três que se relacionavam com o tema, foram selecionadas, com base na leitura dos resumos e palavras-chave de cada.

Quadro 2 - Teses e Dissertações selecionadas referentes ao mapeamento da produção acadêmica

Descritores	Título	Autoria	Tipo	Ano de Defesa	IES
“Projetos nos Anos Iniciais”	Investigar, Registrar e Compartilhar: A Iniciação À Pesquisa e a Aprendizagem nos	Neubert, Caroline Guião Coelho.	Tese	2019	UFSC

	Anos Iniciais do Ensino Fundamental				
“Valorização das Infâncias”	Favela do Esqueleto: Infâncias e Trajetórias Educacionais	Santos, Luciane Guimarães de Souza	Dissertação	2024	UERJ
“Valorização das Infâncias”	O Currículo como um Projeto de Infância: Afinal o que as crianças têm a dizer?	Camões, Maria Clara de Lima Santiago	Tese	2019	UERJ
“Valorização das Infâncias”	As Infâncias e o Brincar no contexto escolar: alguns contrastes entre a cultura lúdica e as práticas pedagógicas	Silva, Priscilla Lima da	Dissertação	2014	UFAM

Fonte: elaborado pela autora, 2025.

Os trabalhos selecionados auxiliaram na leitura e escolha de autores que abordam a temática pesquisada, além de servirem como fontes de análise e compreensão sobre os procedimentos metodológicos adotados nessas pesquisas.

Outro procedimento de pesquisa utilizado, foi a análise documental. Conforme apontam Ludke e André (1986), os documentos usados na análise documental podem incluir desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, entre outros, até livros, estatísticas e arquivos escolares.

A pesquisa documental, de acordo com Ludke e André (1986, p. 38) “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Assim, foram organizados dois momentos da pesquisa documental. O primeiro, foi selecionado com documentos legais que norteiam o currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que foram publicados na esfera federal e via Ministério da Educação, conforme ilustra o quadro 3.

Quadro 3 - Documentos curriculares nacionais utilizados na pesquisa

ANO	NOME DO DOCUMENTO
1988	Constituição Federal
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8069/1990

1996	Lei 9394/1996 - Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
2004	Publicação do MEC: Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais
2010	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos - Parecer 11/2010
2018	Base Nacional Comum Curricular.

Fonte: elaborado pela autora, 2026.

Todos os documentos selecionados evidenciam os direitos das crianças e a organização curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental, assuntos pautados no decorrer desta pesquisa. Ademais, foram importantes para compreendermos como a educação brasileira se organiza e como isso influencia nas escolhas curriculares e pedagógicas das escolas.

A segunda etapa consistiu na análise da documentação e dos registros produzidos pelas crianças da turma do Turno Integral ¹, do 3º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede privada do Município de Erechim/RS, durante o ano de 2025, sobre o projeto “Corpo Humano”. Os registros das investigações do projeto serviram como evidências do processo de criação e aprendizagem das crianças, permitindo uma análise entre teoria e prática, por isso foram selecionadas: fotografias e documentações pedagógicas.

Ao utilizarmos registros documentais, investigamos como a imaginação e as aprendizagens permeiam os projetos, evidenciando o desenvolvimento das crianças. Dessa forma, analisar as diferentes maneiras pelas quais elas registram suas aprendizagens, por meio de escritas, desenhos ou criações artísticas — possibilitou a construção de um olhar pedagógico mais sensível, contribuindo para a compreensão dos repertórios sociais, culturais e expressivos de cada criança.

Findado o percurso de pesquisa bibliográfica e documental, os dados produzidos foram analisados com base no método da Análise de Conteúdo, de Bardin (1977), que se configura em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação (2016). Essa abordagem permite uma investigação sistemática, objetiva e qualitativa dos dados. Segundo Bardin (2016, p. 44) “A intenção da análise¹ e de conteúdo é a de inferência de conhecimentos relativos às condições de produção

¹ O Turno Integral, na legislação brasileira, refere-se ao período em que as crianças ficam mais de sete horas por dia na escola, geralmente com uma durabilidade de manhã e tarde. Porém, na escola em que atuo, é dado o nome de “Turno Integral” ao período de atendimento das crianças no turno inverso a sua matrícula regular, durante a manhã, em que as crianças também são inseridas em propostas pedagógicas e projetos de investigação atrelados à BNCC.

(ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”. Para (Minayo, 2001) a análise de dados é uma etapa essencial, que “combina entrevistas, observações, levantamentos de material documental, bibliográfico, instrucional” e gera resultados significativos.

No primeiro passo, a pré-análise, se fez uma leitura flutuante de documentos e pesquisas, onde foi possível formular hipóteses sobre a pesquisa e (re)definir os objetivos da pesquisa. O segundo passo, se fez pela exploração e separação do material utilizado, os quais foram descritos anteriormente, e, que correspondem a “[...] uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices [...]” (Bardin, 2016, p. 133). Para tal seleção, utilizei palavras-chave para buscar assuntos em comuns nos materiais da pesquisa bibliográfica e documental, como: projetos, anos iniciais e infâncias.

A terceira etapa da Análise de Conteúdo, se refere à interpretação e ao manejo dos resultados, se fazendo uma identificação dos elementos, e buscando identificar fatores que comprovem ou contestem, a pesquisa (Bardin, 2016). Nessa etapa foram construídos os textos dos capítulos 3 e 3.1 do TCC, em que abordou-se a possibilidade do trabalho com projetos nos anos iniciais e a análise de um projeto realizado com uma turma do Ensino Fundamental, do 3º ano, discutindo autores como Barbosa e Horn (2008), D’Agord (2000), Ferreira e Teberosky (1985), Fochi (2020), Fortunati (2019), Freire (1996), Hernández (1998), Horn (2017), Katz (2005), L’Ecuyer (2015), Malaguzzi (1999), Malaguzzi (2012), Sarmento (2011), Vigotski (1997), Wolff (2020) e Zavalloni (2015). Essa análise teve como princípio, evidenciar que o trabalho com projetos é uma possibilidade que agrega o processo de ensino e aprendizagem das crianças nas escolas.

2. A ESCOLA E A CULTURA SEPARAM-LHE A CABEÇA DO CORPO: CRIANÇAS, INFÂNCIAS E CURRÍCULO NO ENSINO FUNDAMENTAL

O presente capítulo tem como objetivo discutir a construção histórico-social das concepções de infância e das crianças, evidenciando as transformações ocorridas ao longo do tempo e os direitos conquistados, especialmente o direito à educação. Além disso, aborda a organização curricular do Ensino Fundamental, refletindo sobre seus princípios e implicações no processo educativo das crianças.

Para isso, autores como: Ariés (1986), Arroyo (2011), Arroyo (2013), Bauman (2008), Barbosa (2006), Castilhos (2021), Dewey (2007), Freire (2001), Góes (2015), Gouvêa (2008), Hernández (1998), Loss; Souza (2021), Mauad (2015), Melo (2020), Munduruku (2017), Nascimento (2007), Pistrak (2000), Sarmento (2005), Sarmento (2011), Silva (2010), e os documentos legais e curriculares da Educação Básica, como a Base Nacional Comum Curricular (2017), Constituição Federal (1988), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (2010) e Ensino Fundamental de nove anos - orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (2007), foram usados para embasar as ideias construídas.

2.1 A VISÃO HISTÓRICO SOCIAL DA CRIANÇA E DA INFÂNCIA

A história e as concepções de infância e criança, foram se modificando ao longo das décadas, sendo influenciadas pelos diferentes contextos históricos, culturais e sociais de cada época. No Brasil, esse campo de estudos é vasto, tendo muitas produções que retratam historicamente, a história das infâncias. Apesar disso, essa é uma área que precisa, ainda, ser muito investigada.

O estudo sistemático sobre a infância no interior das Ciências Sociais é ainda recente, em pesquisas que se voltam para compreensão da relação infância e cultura, que analisando-a de acordo com uma perspectiva sincrônica, ao comparar a inserção da criança em diferentes contextos culturais, quer numa perspectiva diacrônica, historicizando o percurso da construção da noção de infância no Brasil (Gouvêa, 2008, p. 194).

Philippe Ariès (1986), pesquisador e autor do livro “História Social da Criança e da Família”, apresenta as diferentes concepções de infância ao longo das décadas. Na Idade Medieval, por exemplo, não havia espaço para retratar a infância. A criança era um adulto em miniatura, representado por retratos musculosos, mas em pequeno corpo, com vestes de adultos e tarefas de adultos (Ariès, 1986). Segundo o autor, “a passagem da criança pela

família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade” (Ariès, 1986, p. 10).

Somente a partir da Idade Média, que o conceito de criança começa a surgir nas famílias burguesas. Ali, as crianças perdem seus trajes de adultos, e ganham roupas reservadas a sua idade. No decorrer do século XVII, a sociedade também passa por algumas mudanças, enfatizando que as crianças não estariam preparadas para enfrentar a vida adulta, o que Ariès, nomeou de “paparicação” (Ariès, 1981 *apud* Melo, 2020, p. 1). Nessa fase, a criança era um brinquedo de seus pais, ou seja, estava ali para entreter e divertir.

Avançando na linha do tempo e chegando ao Brasil, podemos iniciar a história das infâncias com os povos originários muito antes dos anos 1500, com a chegada dos Portugueses à nossa Terra, porém com poucos registros que antecederam essa época. O historiador Fábio Pestana Ramos, afirma que nas embarcações lusitanas, as crianças faziam parte da tripulação. As crianças subiam a bordo somente na condição de grumetes e pajens, como órfãs do rei enviadas ao Brasil para se casar com os súditos da Coroa ou como passageiros embarcados em companhia dos pais ou de algum parente, e navegavam em condições adversas, sofrendo abusos sexuais (Ramos, 2015 *apud* Melo, 2020).

No período Imperial, havia duas concepções diferentes de infâncias. As crianças da elite começaram a frequentar a escola, sendo essa, dividida entre meninos e meninas. De acordo com Ana Maria Mauad (2015, p. 150): “os meninos de elite iam para a escola aos sete anos e só terminavam sua instrução, dentro ou fora do Brasil, com um diploma de doutor, geralmente de advogado. Para as meninas estariam reservadas as habilidades manuais e dotes sociais”. Apesar de suas obrigações, as crianças da elite tinham momentos de lazer, que é evidenciado ao encontrarmos fotografias e diários da época.

Já as crianças escravizadas, eram desprovidas de quaisquer direitos desde seu nascimento. Muitas ainda, nem ficavam perto de suas mães, sendo submetidos a trabalhos braçais de acordo com sua idade, iniciando por tarefas mais simples e avançando: “aos doze eram entregues ao trabalho mais pesado após a devida conclusão de seu ‘adestramento’” (Góes, 2015, p. 184). A estas crianças cabia apenas o sentimento de esperança. Esperança de talvez, um dia, alcançar seus direitos de ter uma infância e serem livres.

A partir da Declaração Universal dos Direitos das Crianças, promulgada em 1959, a criança passa a ter alguns direitos, como o direito à educação (ONU, 1959, p. 2):

A criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita - em condições de igualdade de oportunidades -

desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral. Chegando a ser um membro útil à sociedade.

Com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil em 1990, a criança passa a ser reconhecida como um sujeito até 12 anos de idade incompleto, histórico e de direitos, concebendo proteção integral à criança e ao adolescente (Brasil, 1990). A partir desse documento, a criança também passa a ter vários direitos garantidos, entre eles:

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura. (Brasil, 1990)

Castilhos (2020), apoiada nas ideias de Silva (2010) salienta que de uma forma ou outra, todas as crianças vivenciam sua infância e cada uma tem esse momento marcado pelas suas condições materiais de existência. A autora afirma que: “No Brasil, onde há uma grande diversidade e uma evidente desigualdade social, existem muitas infâncias” (Castilhos, 2020, p. 21).

Para Nascimento (2007), existem infâncias e não infância, pelos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos que envolvem essa fase da vida, já que temos contextos diversos. Não podemos nomear algo abstrato, como sendo único, pois em nosso país, contextos sociais, culturais e políticos influenciam na forma de pensar e agir da sociedade.

Silva (2010, p. 117) salienta que “No Brasil onde há uma grande diversidade e uma evidente desigualdade social, existem muitas infâncias”. Há infâncias adultizadas pelo capitalismo. Crianças cercadas de roupas “da moda”, que contam com peças curtas e vulgares. Maquiagens, brinquedos e eletrônicos, que aparecem nas propagandas de “produtos infantis” e atraem a criança ao consumismo. Sarmiento ainda destaca que

A infância contemporânea vive sob a tensão da **mercantilização**. A criança é convertida em um 'consumidor imperfeito' que precisa ser educado não para a cidadania, mas para o mercado, transformando o lazer em consumo e o brinquedo em mercadoria (2011, p.11-48 - grifos do autor).

Ademais, se olharmos para outros contextos, veremos que a definição de infâncias é alterada. Na cultura indígena, Munduruku (2017, p. 154) destaca que: “Para nossos povos, a criança não é o futuro da sociedade; ela é o presente. Ela já é uma pessoa completa em sua etapa de vida”. Portanto, afirma-se que as culturas indígenas veem as crianças e a infância

como presente, devendo ser respeitada e vista dignamente, enquanto a cultura capitalista, vê a criança apenas como mais um comprador em potencial. Bauman (2008) indica relações com esse pensamento, afirmando que na sociedade de consumidores, ninguém torna-se sujeito sem primeiro virar mercadoria.

Nesse viés, Sarmento (2005, p. 371) destaca que “[...] a infância é uma categoria social do tipo geracional socialmente construída” Cabe a nós, enquanto pesquisadoras, ouvirmos o que a sociedade nos impõe sobre as infâncias, e mostrar que as crianças são sujeitos de história e de direitos, a serem zelados pelo Estado. Segundo o texto “A infância e sua singularidade”, da autora Sonia Kramer, publicado dentro do documento “Ensino Fundamental de nove anos - orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”: “Refletir sobre esses paradoxos e sobre a infância, hoje, é condição para planejar o trabalho na creche e na escola e para implementar o currículo” (Kramer, 2007, p. 14).

A partir do que foi discutido, a próxima seção discute a maneira como as infâncias estão sendo retratadas nos documentos norteadores da educação.

2.2 A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS ANOS INICIAIS

A ideia trazida no título principal desse capítulo, de que a escola separa a cabeça do corpo da criança, é uma metáfora para pensar na função e objetivo da escolarização das crianças, principalmente com o ingresso no Ensino Fundamental. Apesar de continuarem sendo crianças, passam a viver um currículo que controla seus corpos e seus modos próprios de viver a infância. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu artigo 32, o Ensino Fundamental, com duração de 9 anos, gratuito na escola pública, que se inicia aos 6 anos de idade, tem por objetivo, a formação básica do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (Brasil, 1996, p. 25).

Segundo o artigo 32 da LDBEN, faz parte dos objetivos do Ensino Fundamental que ocorra o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem (Brasil, 1996), e para isso, é importante que as escolas disponham de instrumentos variados para que esse objetivo possa

ser amplamente alcançado. Contudo, se observarmos a estruturação dos currículos, veremos que eles seguem uma padronização que dá mais ênfase ao estudo de matérias como Português e Matemática, do que aquilo previsto na citação acima, que também fazem parte dos objetivos do Ensino Fundamental. No que tange ao conhecimento da leitura, escrita e cálculo, esses estão em evidência, principalmente com a publicação da BNCC em 2017 (Brasil, 2017).

Se analisarmos, poucas páginas dos currículos propostos pela BNCC, por exemplo, são destinados a matérias como artes e Educação Física. Ao olhar as páginas do documento é possível perceber que são dedicadas 27 páginas ao ensino de Língua Portuguesa, 12 páginas ao ensino de Matemática, 6 páginas ao ensino de Ciências, enquanto que para o ensino de Educação Física temos 5 páginas e Artes 4 páginas (Brasil, 2017).

Para refletir sobre essa organização curricular, a seção a seguir discute como o currículo é estruturado nos anos iniciais, apoiando-se em autores e autoras como: Arroyo (2011), Loss; Souza (2021), Freire (2001) e Pistrak (2000). Para organizar tais conhecimentos, observamos agora a estrutura organizacional da Educação Infantil e do Ensino Fundamental - anos iniciais. O quadro 4 tem a intenção de mostrar que embora a maioria dos documentos que regem os currículos para ambas etapas de ensino, a quebra da continuidade na continuação da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental é explicitada ao analisar a diferença na estrutura organizacional de cada etapa.

Quadro 4 - A estrutura organizacional da Educação Infantil e dos Anos Iniciais

Documento/Lei	Ano	Abrangência	O que estabelece
Constituição Federal	1988	Ambas	Educação como direito de todos e dever do Estado.
Estatuto da Criança e do Adolescente	1990	Ambas	Garante direitos educacionais e proteção integral à criança
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	1996	Ambas	Organiza a educação básica
Plano Nacional de Educação	2001	Ambas	Estabelece metas para expansão e qualidade da educação
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	2009	Educação Infantil	Define princípios, fundamentos e práticas pedagógicas
Emenda Constitucional	2009	Ambas	Torna obrigatória a educação

nº 59/2009			dos 4 aos 17 anos
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos	2010	Ensino Fundamental	Define princípios, fundamentos e práticas pedagógicas para o EF a partir do ingresso obrigatório aos 6 anos de idade.
Plano Nacional de Educação	2014	Ambas	Define Metas atuais (universalização, qualidade e inclusão)
Base Nacional Comum Curricular	2017	Ambas	Define competências e aprendizagens essenciais

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Ao longo da história, a educação básica passou por diversas modificações e reformas, chegando ao modelo que observamos hoje. Nos anos 1988, com a criação da Constituição Federal (CF) do Brasil, a escolaridade básica passou a ser um dever do estado e um direito das crianças e adolescentes (Brasil, 1988). Seu artigo 205 menciona que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 1).

Se analisarmos o quadro 4, veremos que ambas as etapas da educação são regidas por documentos e legislações que foram normatizando e reorganizando o modo de ensino que temos hoje, sendo que um fato chama bastante a atenção - nos documentos curriculares da Educação Infantil, menciona-se o termo crianças. Já nos documentos do EF, a menção às palavras “aluno” e “estudante” são mais utilizadas, mostrando um descompasso no modo de conceber os sujeitos que frequentam cada etapa. Mesmo assim, esse trabalho reforça a centralidade das crianças e dentro do contexto do EF busca usar essa nomenclatura.

Apesar de todas as regulamentações citadas, a organização curricular das duas modalidades é totalmente divergente, fato que pode ser observado no quadro 5.

Quadro 5 - A organização curricular da Educação Infantil e Anos Iniciais

Aspecto	Educação Infantil	Ens. Fund. Anos Iniciais
Organização Geral	Não disciplinar, baseada nos	Disciplinar, organizada por

	seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento (brincar, conviver, expressar, conhecer-se, explorar e participar)	áreas de conhecimento e componentes curriculares
Estrutura Curricular	Campos de Experiências	Áreas do Conhecimento
Objetivo principal	Desenvolvimento integral da criança	Desenvolvimento de competências e habilidades escolares
Aprendizagem	Brincadeiras e interações	Ensino sistematizado e progressivo
Tempo	Flexível, centrado no cotidiano	Mais estruturado (aulas, horários, disciplinas)

Fonte: Elaborada pela autora, 2026.

O artigo 29 das Diretrizes do Ensino Fundamental (DCNEF), discursa sobre as articulações e continuidades da Trajetória Escolar das crianças entre as etapas, apontando :

A necessidade de assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens torna imperativa a articulação de todas as etapas da educação, especialmente do Ensino Fundamental com a Educação Infantil, dos anos iniciais e dos anos finais no interior do Ensino Fundamental, bem como do Ensino Fundamental com o Ensino Médio, garantindo a qualidade da Educação Básica (Brasil, 2010, p. 8).

Essa citação das DCNEF aponta a importância de considerar os aprendizados anteriores das crianças ingressantes no Ensino Fundamental, a fim de assegurar a continuidade de suas aprendizagens (Brasil, 2010). Essa colocação também é presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que orientam a não antecipação de conteúdos e a continuidade dos percursos de aprendizagem das crianças na etapa seguinte (Brasil, 2009). As DCNEF ainda discorrem frente a importância do ensino lúdico como forma de melhor qualificar a ação pedagógica junto das crianças (Brasil, 2010). Contudo, como fazer essa continuidade acontecer diante de uma organização curricular tão diversa entre as duas etapas?

Ao analisarmos mais profundamente o inciso II do artigo 206 da Constituição Federal, que estabelece como princípio da educação a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (Brasil, 1988) torna-se possível problematizar os currículos presentes nas escolas públicas e privadas brasileiras, marcados, muitas vezes, por sistemas apostilados e avaliações padronizadas do Estado. Nesse contexto, cabe refletir se os

direitos assegurados constitucionalmente correspondem, de fato, às práticas educativas observadas cotidianamente nas instituições escolares.

A Base Nacional manifesta em seu escrito que:

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica (Brasil, 2017, p. 18).

Mas, como garantir uma formação global em todas as dimensões discutidas na citação acima, se nos deparamos com currículos escolares engessados e iguais, independente das realidades sociais, econômicas, étnicas e regionais do nosso país? Se cada ser é singular e carrega consigo uma história, como isso é considerado na organização curricular?

As DCNEF (Brasil, 2010), discorrem em seu artigo 25 que os professores devem levar em conta a diversidade sociocultural das crianças, bem como as desigualdades de acesso e consumo à bens culturais. Na prática, infelizmente, essa questão acaba deixada de lado quando observado que as escolas insistem em realizar problemas matemáticos como os da imagem a seguir:

Imagem 1: Situações problema

Situações problema	
1) Pedro tem 10 carrinhos e João tem 8 a mais. Quantos carrinhos João tem? a) () 2 b) () 18 c) () 10	5) Carlos tem 3 embalagens com 2 chicletes em cada. Quantos chicletes ele tem? a) () 3 b) () 5 c) () 6
2) Maria e Ana ganham 50 reais de mesada. Sabendo que seus pais dão o mesmo valor para as duas, quanto cada uma recebe de mesada? a) () 50 b) () 10 c) () 25	6) Fernanda ganhou duas caixas de bombom, uma vermelha com 10 e uma verde com 3. Quantos bombons a caixa vermelha tem a mais que a verde? a) () 10 b) () 7 c) () 3

Fonte: Google, 2026.

Quando observamos a imagem acima, é evidente que as realidades culturais e sociais das crianças não foram levadas em conta. Afinal, nem toda criança sabe o que é ganhar uma

“mesada”, tampouco ganhar caixas de bombons. Ignorar a realidade das crianças torna o processo de ensino e aprendizagem desagradável, visto que muitas delas estarão mais interessadas em imaginar como é receber 50 reais ou uma caixa de bombom, e não pensarão na lógica matemática ali presente.

Segundo Arroyo (2011, p.119) “Quando os currículos são pobres em experiências sociais seus conhecimentos se tornam pobres em significados sociais, políticos, econômicos, e culturais para a sociedade.” Devido a grandeza do nosso país, e das múltiplas culturas aqui existentes, o currículo do Ensino Fundamental não deve ser pensado como igualitário para todos, devendo contemplar uma parte diversificada, fato afirmado no artigo 26 da LDBEN: “[...] uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (Brasil, 1996, p. 9).

Para pensar em um currículo que assegure os direitos das crianças e as reconheça como sujeitos produtores de cultura, é fundamental que elas ocupem lugar central no processo educativo. Isso implica criar espaços de escuta, expressão e participação, nos quais seus desejos, curiosidades e experiências sejam valorizados. Além disso, o currículo deve considerar a realidade social de cada grupo/escola como base para os processos de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, Paulo Freire afirma que: “Não basta saber ler que 'Eva viu a uva'. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho” (2001, p.120). A reflexão do autor nos revela que a educação deve estar intrinsecamente ligada à vivência da criança e ao seu contexto social e cultural, caso contrário o currículo tende a permanecer engessado, reproduzindo práticas de ensino e aprendizagem que muitas vezes não possuem significado cultural para as crianças.

Conforme destaca Pistrak (2000, p. 25):

Não podemos aplicar as mesmas regras a todas as condições escolares: seria um comportamento contrário à própria essência da nossa escola. Mas, se isto é verdade, é evidente que um bom método para uma escola seria, talvez, mau para uma outra: é preciso, portanto, desenvolver no professor, a todo custo, a aptidão para a criatividade pedagógica; senão, será impossível criar a nova escola.

A organização curricular do Ensino Fundamental, portanto, nem sempre demonstra sensibilidade para/com as crianças e com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento que estavam dispostos na BNCC da Educação Infantil (brincar, conviver, participar, explorar,

conhecer-se e expressar-se) (Brasil, 2017). Além disso, embora a própria BNCC afirme em sua apresentação sobre a etapa do Ensino Fundamental, que o trabalho no ambiente escolar deve se organizar em torno dos interesses manifestados pelas crianças (Brasil, 2017), uma análise crítica revela que esse princípio frequentemente é deixado de lado para que as professoras cumpram as habilidades e conteúdos descritos para cada ano, deixando as infâncias e o interesse de cada criança, de fora do processo de ensino e aprendizagem.

O currículo é separado em áreas do conhecimento, componentes curriculares e competências específicas para cada uma delas. Além disso, possui habilidades as quais as crianças precisam “dominar” para que a próxima unidade temática possa ser trabalhada. O termo habilidade pode projetar um currículo com um caráter tecnicista, já que significa aptidão para cumprir ou exercer alguma tarefa (Loss; Souza, 2021).

Pensar o currículo no contexto das infâncias implica portanto, reconhecer que as experiências, culturas e a participação das crianças não estão sempre na centralidade dos processos educativos. Para Arroyo (2013, p. 13) “o currículo é um território em disputa”. O que indica que os currículos constam com diferentes concepções de quem são os sujeitos, nesse caso as crianças, e diferentes concepções de educação.

Para construir um currículo mais sensível e acolhedor, o trabalho com projetos se mostra como uma possibilidade interessante, pois é capaz de garantir o comprimento dos direitos de aprendizagem mencionados anteriormente, e, ao mesmo tempo, evitar o engessamento curricular, sem desconsiderar os componentes curriculares previstos para cada etapa de ensino. Para Dewey (2007) a educação é um processo social, é desenvolvimento; não é a preparação para a vida, é a própria vida. O aprendizado deve ser ativo, centrado no interesse da criança e pautado na resolução de problemas reais.

Ou seja, quando utilizamos de planejamentos pautados na Pedagogia da Escuta (Malaguzzi, 1999), damos espaço para que a criança seja ouvida e atendida em suas dúvidas e necessidades. Ademais, se alinharmos à Pedagogia da Pergunta de Paulo Freire (1985), estaremos tornando o currículo mais flexível e humano, à medida que também coloca a criança no centro de seu planejamento. Essas duas teorias da Pedagogia, alinhadas às Pedagogias Participativas, colocam as crianças como participantes e transformam o espaço da sala e o planejamento, em uma construção democrática e colaborativa.

O trabalho com projetos nos anos iniciais do Ensino Fundamental não está previsto na BNCC, apesar de se fazer presente em outros documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental. Segundo o artigo 9, inciso 1 das DCNEF de 2010: “O foco nas experiências escolares significa que as orientações e as propostas

curriculares que provêm das diversas instâncias só terão concretude por meio das ações educativas que envolvem os alunos” (Brasil, 2010). Assim, é possível inferir que embora as Diretrizes tragam a ação de investigar como sendo necessária ao envolvimento das crianças para a construção de seu próprio conhecimento, a Base não proporciona nenhuma escrita acerca dos projetos.

Barbosa (2006) nos enfatiza que a pedagogia da escuta exige que os educadores abandonem o papel de ‘quem tudo sabe’ para se tornarem aprendizes das infâncias. O autor também aponta que escutar é reconhecer que a criança tem uma cultura própria que merece ser documentada. Quando nos colocamos como professoras ouvintes, mediadoras do conhecimento e que respeitam a singularidade de cada criança, estamos respeitando-as e abrindo portas para seu desenvolvimento integral. Para isso, o próximo capítulo nos revela a importância do trabalho por projetos como uma possibilidade de aprendizagem e como defensora dos direitos das crianças.

3. A CRIANÇA TEM CEM MÃOS, CEM PENSAMENTOS, CEM MODOS DE PENSAR, DE JOGAR E DE FALAR: OS PROJETOS DE INVESTIGAÇÃO NOS ANOS INICIAIS

Este capítulo tem como objetivo discutir as possibilidades do trabalho com projetos de investigação como estratégia didática de aprendizagem e de garantia dos direitos das crianças. Barbosa e Horn (2008), D'Agord (2000), Ferreiro e Teberosky (1985), Fochi (2020), Fortunati (2019), Freire (1996), Hernández (1998), Horn (2017), Katz (2005), L'Ecuyer (2015), Malaguzzi (1999), Sarmiento (2011), Souza (2012), Vigotski (1997), Wolff (2020) e Zavalloni (2015), auxiliam na compreensão da importância dos projetos na educação básica e nos mostram outras visões acerca do que é aprender na infância.

Será possível respeitar as individualidades e ritmos de desenvolvimento próprio de cada criança, ao seguirmos os currículos impostos pelo Estado? É nessa visão, que o trabalho com projetos adentra o universo do Ensino Fundamental. Afinal, “é nas relações das crianças com os adultos e com outras crianças, que elas partilham, reproduzem, interpretam e modificam códigos culturais” (Sarmiento, 2011, p. 43). É a partir da troca, que as crianças produzem suas culturas e aprendem a ler e interpretar o mundo.

Quando pesquisamos, abrimos portas para que as crianças mostrem suas cem linguagens, filosofia trazida por Loris Malaguzzi, principal idealizador da Pedagogia Italiana na abordagem de Reggio Emilia, e descritas no poema “Ao contrário as cem existem”, que fez a abertura do TCC.

A criança é feita de cem. A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar. Cem, sempre cem modos de escutar, as maravilhas de amar. Cem alegrias para cantar e compreender. Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar. Cem mundos para sonhar. A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem), **mas roubaram-lhe noventa e nove**. A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo. Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar, de compreender sem alegrias, de amar e de maravilhar-se só na Páscoa e no Natal. Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e, de cem, roubaram-lhe noventa e nove. Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação, o céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas. Dizem-lhe enfim: que as cem não existem. **A criança diz: ao contrário, as cem existem** (1999, p. 11).

A frase “Mas roubaram-lhe noventa e nove”, permite refletir que nós, enquanto educadores, estamos fazendo para que 99 das 100 linguagens das crianças sejam roubadas? Quantas formas de pensar, imaginar e se expressar, permitimos que a criança tenha dentro da escola? De que maneira formamos crianças pesquisadoras se as colocamos sentadas em

fileiras, olhando umas para as nuças das outras e tendo acesso apenas ao que o professor dita? É nesse viés que o projeto se faz necessário, se faz importante.

Barbosa e Horn (2008, p. 34) afirmam que os projetos precisam ser elaborados e executados “[...] para as crianças aprenderem a estudar, a pesquisar, a procurar informações, a exercer a crítica, a duvidar, a argumentar, a opinar, a pensar, a gerir as aprendizagens, a refletir coletivamente e, o mais importante, são elaborados e executados com as crianças e não para as crianças”. É a partir dos projetos que as crianças aprendem novas maneiras de aprender e de indagar.

Para Katz (1994, p. 1 *apud* Helm e Beneke, 2005, p. 22):

[...] o projeto é uma investigação em profundidade de um assunto sobre o qual valha a pena aprender. A investigação é em geral realizada por um pequeno grupo de crianças de uma sala de aula, às vezes pela turma inteira e, ocasionalmente, por uma criança apenas. A principal característica de um projeto é que ele é um esforço de pesquisa deliberadamente centrado em encontrar respostas para as questões levantadas pelas crianças, pelo seu professor, ou pelo professor que estiver trabalhando com as crianças.

É através de um “porquê” que os projetos iniciam, e é a partir da citação acima que avaliamos o quão essa pergunta tem valor no processo de aprendizagem das crianças. A autora defende que o projeto é uma investigação que valha a pena, ou seja, não devemos achar que toda a pergunta feita por uma criança é um indício de projeto, mas sim, que devemos nos atentar às questões trazidas pelas crianças, bem como o que conversam e brincam durante os intervalos, para investigar se a pergunta realizada, é digna de um projeto de investigação.

O poder dos projetos reside em transformar a curiosidade infantil em conhecimento. É a partir de sua curiosidade, que as crianças são impulsionadas a pesquisar, dialogar e formular respostas para suas perguntas. Nesse processo, as aprendizagens aparecem de maneira ativa, levando as crianças a testar diversas formas de representação do mundo. D’Agord (2000, p. 2) mostra que com os projetos “[...] passamos de uma aprendizagem centrada no aprendente – aluno para uma aprendizagem descentralizada, na medida em que o centro não é mais o aluno, mas os participantes de um projeto: cidadãos, professores, alunos”. Essa colocação da autora permite pensar que os projetos são esforços coletivos, que exigem envolvimento de toda a comunidade escolar (D’Agord, 2000).

As DCNEF de 2010 e seu artigo 24 debatem acerca das possibilidades de integração do currículo, dentre elas, a organização de projetos interdisciplinares com base em temas geradores, formulado a partir de questões da comunidade e alinhados aos componentes curriculares (Brasil, 2010). Ou seja, as Diretrizes estabelecem que o trabalho com projetos é

uma alternativa no que tange a diversificação do currículo, fato apontado nos parágrafos segundo e terceiro do artigo:

§ 2º Constituem exemplos de possibilidades de integração do currículo, entre outros, as propostas curriculares ordenadas em torno de grandes eixos articuladores, projetos interdisciplinares com base em temas geradores formulados a partir de questões da comunidade e articulados aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, currículos em rede, propostas ordenadas em torno de conceitos-chave ou conceitos nucleares que permitam trabalhar as questões cognitivas e as questões culturais numa perspectiva transversal, e projetos de trabalho com diversas acepções. § 3º Os projetos propostos pela escola, comunidade, redes e sistemas de ensino serão articulados ao desenvolvimento dos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, observadas as disposições contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4/2010, art. 17) e nos termos do Parecer que dá base à presente Resolução (Brasil, 2010, p. 7).

O que essa citação reforça é que o trabalho com projetos é reconhecido como uma possibilidade de aprendizagem, desde que sejam articulados aos componentes curriculares previstos na BNCC. Ao utilizarmos questões das comunidades estamos tornando o currículo mais flexível e contextualizado, permitindo um maior trabalho interdisciplinar com as crianças.

Na obra *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire (1996) discute que ensinar não é apenas transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para que a criança aprenda, usando como peça importante, a curiosidade:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (Freire, 1996, p. 33).

Ao adotarmos a estratégia dos projetos, garantimos que o processo de ensino e aprendizagem, vá além da simples assimilação, como sinaliza Hernández (1998) em sua obra “*Transgressão e Mudança na Educação - Os projetos de trabalho*”. Para o autor:

os projetos de trabalho supõem, do meu ponto de vista, um enfoque do ensino que trata de ressituar a concepção e as práticas educativas na escola, para dar resposta (não “A resposta”) às mudanças sociais, que se reproduzem nos meninos, meninas e adolescentes e na função da educação, e não simplesmente readaptar uma proposta do passado e atualizá-la (1998, p. 64).

O que o autor nos leva a refletir, é que os projetos possibilitam a mudança de visão de mundo e abre caminhos para se pensar o novo e refletir sobre a sociedade (Hernández, 1998). Ao engajarmos as crianças em pesquisas, construções, representações daquilo que está sendo pesquisado, abrimos portas para que elas exponham suas cem linguagens, de maneira a ir construindo novos repertórios de escrita, desenho, modelagem, entre tantas outras possíveis. Malaguzzi ainda nos traz que nosso objetivo não é fazer com que as crianças aprendam em um só dia, e sim, fazer com que elas se interessem pela aprendizagem a ponto de continuar por toda a vida (Malaguzzi, 2012).

Levando esses aspectos em consideração, parte da pesquisa documental analisou os registros das documentações criadas a partir de um projeto sobre o Corpo Humano, realizado com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, no contraturno de uma escola da rede privada do município de Erechim/RS. As investigações das crianças ilustram um currículo mais aberto e sensível, capaz de acolher as demandas das crianças em prol de um trabalho mais respeitoso com as infâncias.

3.1 COMO NOSSO CORPO FUNCIONA?

O projeto “Corpo Humano” surgiu após algumas crianças do 3º ano do Turno Integral demonstrarem dúvidas e curiosidades sobre o assunto, principalmente sobre como nosso corpo funciona. A partir dos diálogos iniciais, formulamos um projeto de pesquisa, que envolvesse conhecimentos de Língua Portuguesa, Ciências, Artes, Educação Física e Matemática. O projeto teve duração de 3 meses e ao longo da realização do projeto, o interesse pela temática, crescia ainda mais entre as crianças.

Logo no início do projeto, foi organizado um espaço de investigação com livros, lupas e um boneco do corpo humano, a fim de subsidiar a condução da pesquisa. Afinal, para Horn (2017, p. 19):

o modo como organizamos o espaço estrutura oportunidades para a aprendizagem por meio das interações possíveis entre crianças e objetos entre elas. Com base nessa compreensão, entende-se que o espaço pode ser estimulador ou limitador de aprendizagens [...].

Foi a partir do olhar atento acerca do que as crianças perguntavam, analisavam e argumentavam, que o projeto foi criando forma. Para sintetizar as questões das crianças, trago o quadro 6, com algumas das dúvidas das crianças ao longo do projeto.

Quadro 6 - Perguntas sobre o Corpo Humano

Perguntas Gerais:	Perguntas sobre os ossos:	Perguntas sobre os órgãos:
Como nosso corpo funciona?	Quantos ossos temos?	Como nosso coração funciona?
Quantos dentes tem uma criança? E um adulto?	Por que os ossos das crianças são “moles” quando pequenos?	Qual a diferença do cérebro adulto e do cérebro infantil?
Onde o bebê fica?	Quantos ossos temos nas mãos?	Por que a mulher menstrua?

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Com base nessas perguntas, o projeto foi se moldando e as dúvidas foram sendo respondidas. Ademais, vale lembrar que outras perguntas surgiram ao longo do projeto, alterando algumas práticas e reformulando o planejamento. Para analisarmos, trago imagens de momentos que compuseram as investigações.

Imagem 2: Olha, um corpo em tamanho real!



Fonte: fotografia registrada pela autora, 2025.

A partir da exploração do boneco e dos livros, conforme ilustra a imagem 2, as crianças souberam identificar alguns órgãos de nosso corpo como o pulmão, o coração, o cérebro, mas também tiveram dúvidas sobre outros, como o que era aquele órgão que “parecia 2 feijões”, ou então o que era aquele que “parecia podre”. Conforme as crianças faziam a leitura dos materiais, foram tirando suas conclusões sobre aquilo que não sabiam. Por exemplo, iniciou-se uma discussão na sala, para debater se os 2 feijões eram nossos rins e se o

órgão que parecia “podre”, pela coloração escura trazida no livro, era o fígado. Anotei então, as dúvidas que foram surgindo, para dar seguimento no planejamento das sessões de exploração e investigação.

Segundo L’Ecuyer (2015, p. 71) “[...] a curiosidade é o desejo de conhecimento”. E é a partir dela que a criança sente o desejo de aprender. A autora ainda nos traz que:

Esse instinto de curiosidade da criança é o que leva a descobrir o mundo [...]. As pequenas coisas motivam a criança a aprender, a satisfazer a sua curiosidade, a ser autônoma para entender os mecanismos naturais dos objetos que a rodeiam por meio da sua experiência com o cotidiano. Apenas temos que acompanhar a criança, proporcionando-lhe um ambiente favorável para o descobrimento (L’Ecuyer, 2015, p.22, grifo da autora).

Foi a partir da curiosidade e do desejo de aprender das crianças, que organizamos toda a sequência do projeto. A partir das falas que surgiram enquanto exploravam os bonecos, levei nas aulas seguintes, um programa de anatomia 3D, que mostra nossos órgãos e sistemas, com os nomes e informações sobre eles. A sala foi dividida em 5 grupos, e cada grupo possuía um notebook para explorar a anatomia de determinada parte de nosso corpo. Conforme o tempo passava, as crianças trocavam de computador com o outro grupo, e assim se seguiu até que todos vissem todas as anatomias.

Imagem 3: A anatomia do nosso corpo



Fonte: fotografia registrada pela autora, 2025.

Se observarmos a imagem 3, veremos que uma das crianças está anotando os nomes das partes do sistema respiratório. Muitas crianças mostraram interesse em escrever por conta própria, o que acharam de interessante sobre aquela parte do corpo. A escrita espontânea faz parte do processo de pesquisa e contribui com a alfabetização das crianças, afinal, é ali que surge o desejo de escrever e formular ideias. Segundo Vigotski (1997, p. 201): “[...] o ensino deve organizar-se de forma que a leitura e a escrita sejam necessárias de algum modo para a criança. [...] A criança tem que sentir a necessidade de ler e escrever.”

Souza (2012, p. 19), ao desenvolver uma pesquisa sobre os projetos de investigação na alfabetização de crianças, afirma que: “Os projetos possibilitam que as crianças entendam a escrita como algo necessário, na medida em que são registrados assuntos significativos que as impulsionam para a escrita de mais palavras”. Ou seja, o que a autora reforça é que em meio as pesquisas, as crianças vão aprendendo sobre conceitos científicos e percebem a necessidade de registrar o que aprendem:

No trabalho com projetos a significação conceitual emerge constantemente, pois as crianças questionam, pesquisam e buscam respostas para as curiosidades levantadas no decorrer do estudo, o que lhes permite circular por universos diferentes e encontrar novas palavras. Assim, em processo de aprendizagem e desenvolvimento do processo de alfabetização escolar, a criança passa a ter o motivo para exercer a escrita e com isso a necessidade (Souza, 2012, p. 131).

Na obra “Psicogênese da Língua Escrita” de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985), podemos sintetizar que as crianças constroem hipóteses sobre a escrita, e suas tentativas espontâneas refletem esquemas mentais em construção, mostrando como avançam na compreensão do sistema alfabético. Quando as crianças e a professora trabalham juntos, em um projeto envolvente, a criança manifesta interesse em aprender, e a faz, com gosto.

Além disso, nesse ponto é possível lembrar de algo que já foi discutido no capítulo anterior, sobre o fato da aprendizagem ser ativa, centrada no interesse da criança e pautada na resolução de problemas reais. Como pontuado por Dewey (2007): a educação é um processo social, é desenvolvimento, ou seja, não é a preparação para a vida, é a própria vida.

O projeto seguiu com uma pesquisa em grupos, com o objetivo de entender melhor o funcionamento de alguns órgãos de nosso corpo. Com notebooks e livros à disposição, as crianças buscaram sites confiáveis e questões verdadeiras para compor sua pesquisa. Nesse momento estive sempre à disposição para orientar e sanar dúvidas, indicando fontes seguras para a pesquisa.

Utilizando folhas e post-its registraram tudo que acharam de interessante e, após, passaram para cartazes em folha sulfite, o que lhe era mais relevante. Vale lembrar que no contraturno, as crianças não tinham cadernos para fazer anotações, portanto, fazíamos uso dos materiais que a escola dispunha. A pesquisa tinha foco no trabalho em equipe, além de fazer as crianças pensarem sobre o quão a internet nos auxilia nos dias de hoje, se soubermos onde e como pesquisar.

Nesse contexto, percebe-se o papel fundamental da professora na mediação, direção e organização das propostas, conforme destaca Souza (2012, p. 18):

Na condução do estudo, na pesquisa, na comunicação e organização do projeto, o adulto (professor) tem um papel fundamental, pois como seu universo conceitual é maior que o da criança, o professor se torna um dirigente do trabalho. Nas interações, a criança se espelha no adulto para criar seus conceitos, fazendo com que por meio do uso de palavras o universo conceitual da criança também aumente e progrida.

Com a realização das pesquisas, as crianças apresentaram seus cartazes para os outros colegas, realizando a troca de conhecimentos e o debate sobre coisas que ainda eram desconhecidas. Além da pesquisa, as crianças realizaram desenhos de observação dos órgãos, como ilustra a imagem 4, bem como uma aula prática para ver de perto, um coração e os pulmões de um porco, bem semelhantes ao nosso, ilustrado na imagem 5.

Imagem 4: Desenho de observação do pulmão



Fonte: fotografia registrada pela autora, 2025.

Imagem 5: Olha, um coração de verdade!



Fonte: fotografia registrada pela autora, 2025.

Todas as ações pedagógicas pensadas nesse projeto, levaram em conta os três princípios do Ensino Fundamental - Éticos, Estéticos e Políticos (Brasil, 2010), a BNCC e a criança como sujeito central no planejamento. Afinal, como menciona Souza (2012, p. 147), ao compreender como as crianças aprendem é possível pensar em estratégias adequadas:

Compreender o processo de desenvolvimento da criança possibilita ao professor criar estratégias de ação para promover a aprendizagem. Possibilita refletir sobre a prática, pensar na intencionalidade de cada situação desenvolvida e, principalmente, entender o seu papel de mediador dos processos, em especial, ao introduzir os meios e instrumentos necessários para a significação, como as palavras/conceitos, em situação referencial.

Ademais, é importante pensarmos que as crianças, quando chegam ao Ensino Fundamental, acabam ficando limitadas em suas expressões, ou seja, muitas vezes acabam limitadas no tempo de desenhar, escrever, modelar, pintar (Borba; Goulart, 2007), entre outras linguagens. Assim, ofertar isso a elas é abrir possibilidades para uma aprendizagem mais humana, conforme salienta o próprio documento:

À medida que a criança avança nos anos escolares ou séries do ensino fundamental, vê reduzidas suas possibilidades de expressão, leitura e produção com diferentes linguagens. Privilegia-se nas escolas um tipo de linguagem, aquela vinculada aos usos escolares, ou seja, a que serve à reprodução dos conteúdos dos livros didáticos mediante sua transmissão, repetição e avaliação (Borba; Goulart, 2007, p. 52).

Para romper com essa lógica conteudista, é importante que nós, enquanto professoras, oferecemos às crianças outras oportunidades de se expressar, privilegiando as diversas formas de arte, escrita e pintura que existem, para assim, evidenciar as cem linguagens da criança (Malaguzzi, 1999).

Para Fortunati (2019, p. 22):

[...] a maneira como o adulto projeta suas intenções educativas na organização das oportunidades que são oferecidas às crianças no contexto educativo expressa de modo direto e claro até que ponto ele compreendeu a importância de transformar os conteúdos dos seus próprios objetivos em condições e oportunidades concretas e disponíveis para as crianças.

Quando se leva algo novo para as crianças, se abre portas para que cada vez mais, ela siga tendo curiosidades e vontade de aprender, ainda mais se essa ação for significativa. Levar um coração de porco, junto de seus pulmões, como ilustrado na imagem 5, transformou a visão que as crianças tinham sobre nosso corpo (até agora visto somente em imagens fictícias

de livros e do nosso boneco). Muitas crianças sentiram nojo, mas também sentiram vontade de pegar de maneira cuidadosa e curiosa, aquele órgão, tão frágil. Perguntaram por que havia aquele cano entre os pulmões (a traqueia), perguntaram também, o que houve com aquele porco para ele ter tido seus órgãos retirados. Claro que algumas crianças disseram ao final da aula que não gostariam de ver um coração novamente, afinal, algumas estavam pálidas, ficaram um pouco aturdidas com o cheiro que o coração já emanava. Mas outras, ficaram tão fascinadas que queriam que eu levasse outras partes também.

Segundo Wolff (2020), é de extrema importância que situações como a de levar um órgão às crianças, ocorra. Isso provoca em cada uma, emoções e pensamentos diferentes, mas também marca o processo de aprendizagem delas, para sempre.

A intencionalidade por levar um órgão para as crianças apresentam situações pelas quais as crianças se sintam instigadas, provocadas, convocadas a pensar e agir a fim de compreendê-las e relacioná-las, operar sobre elas e criar, a cada nova intervenção, nova oportunidade de continuar investigando (Wolff, 2020, p. 22).

Para Paulo Freire (1996, p. 29): “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. De que maneira podemos provocar o desejo da pesquisa nas crianças, senão motivando-as a isso? Digo como professora, que durante todo o percurso do projeto, as sessões de pesquisa foram as que mais instigaram as crianças, e foi onde também, elas mais aprenderam. E digo aprender pois, além de aprenderem sobre o corpo humano em si, a disponibilidade de utilizar de notebooks as ensinou a usar de fato, as ferramentas de busca. Aprenderam a pesquisar nos navegadores, a entrar em sites confiáveis, a ler antes de tirar conclusões precipitadas. E isso fez toda a diferença no processo de ensino e aprendizagem deles.

Até hoje, passado meses do término do projeto, as crianças trazem novas informações e curiosidades sobre o corpo humano. Além disso, as professoras do turno regular das crianças, me trouxeram que ao adentrar na matéria do corpo humano, as crianças que vinham ao turno integral, souberam fornecer muitas informações sobre o conteúdo, trazendo informações significativas para as turmas. Isso enfatiza que quando os projetos pedagógicos são formulados com base nos interesses das crianças, e estes proporcionam a participação, a curiosidade e experiências concretas, a aprendizagem se torna significativa.

Para dar fim ao nosso projeto, as crianças pesquisaram sobre os ossos do nosso corpo, e modelaram eles com massa de biscoito, após observarem o esqueleto que temos na escola. Crânio, tíbia, úmero, rádio, pelve, ossos das mãos e dos pés, foram algumas das modelagens que as crianças fizeram. Para Fochi (2020, p. 115):

Quando um professor elabora suas estratégias a partir da escuta ativa dos percursos das crianças, ele consegue construir jornadas de aprendizagem que permitem aos meninos e meninas irem elaborando, aprofundando e ganhando intimidade com os saberes e os objetos de investigação. A desconexão das propostas oferecidas às crianças são reveladoras de como não compreendemos sua competência para atribuir significado à sua própria aprendizagem.

Quando pensei nessas estratégias de modelagem, observação, desenho, exploração, evidenciei em cada criança inúmeras de suas linguagens. Conforme expõe o texto “As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola”, das autoras Ângela Borba e Cecília Goulart, presente no documento do MEC: “Ensino Fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”:

Deixemos a imaginação, a fruição, a sensibilidade, a cognição, a memória transitarem livremente pelas ações das crianças com o lápis, a tinta e o papel, com as palavras escritas e orais, com argila e materiais residuais, com os sons e ritmos musicais, os gestos e movimentos do corpo, com as imagens de filmes, fotografias, pinturas, esculturas...! Permitamos que o olhar, a escuta, o toque, o gosto, o cheiro, o movimento constituam formas sensíveis de se apropriar de conhecimentos sobre o mundo e sobre nós mesmos nos espaços escolares! (Borba; Goulart, 2007, p. 55)

Ao fazermos isso, deixaremos marcas nas crianças capazes de mudar sua forma de ver os espaços escolares. Estaremos mostrando a elas que o processo de aprendizagem pode ser rico em experiências, unindo teoria, pesquisas e brincadeira.

Durante o projeto também foi perceptível que as crianças mudaram suas posturas para com as propostas, passando a realizá-las com calma, atenção e cuidado. Antes dos projetos, a turma era inquieta, não gostava de ir ao Turno Integral por ser muito exaustivo e queriam terminar tudo com pressa para poder brincar. Durante o desenvolvimento da pesquisa foi possível perceber que as crianças passaram a ouvir, se expressar, brincar enquanto aprendem e demonstrando entusiasmo para frequentar o contraturno.

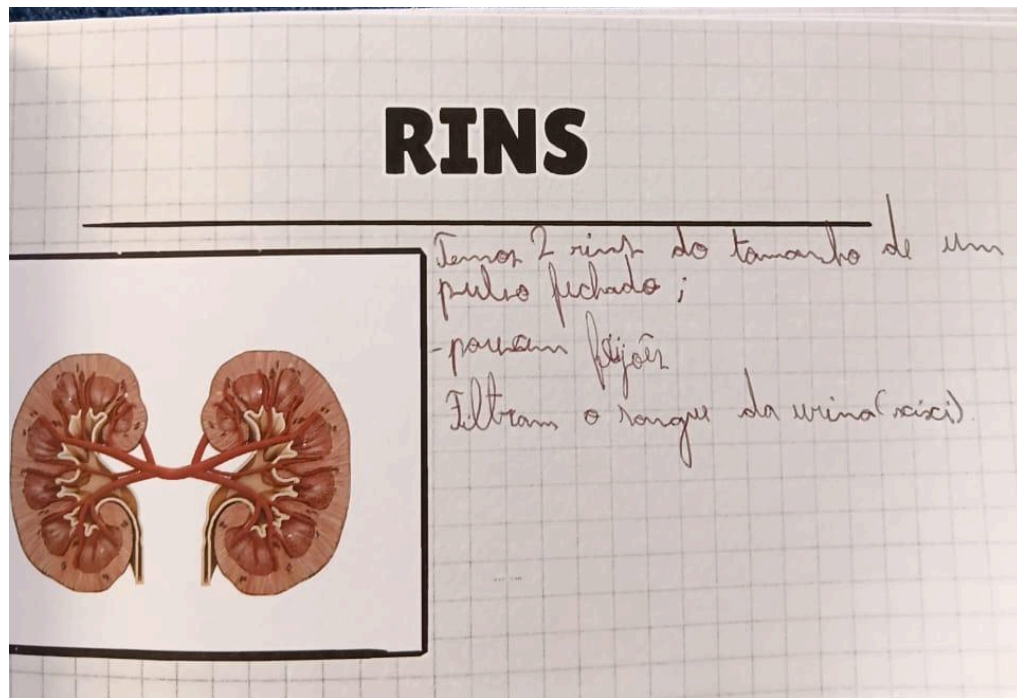
Na base do respeito e carinho, aderimos aos pressupostos da Pedagogia do caracol, como salienta Zavalloni:

É tempo de dizer: 'Chega de correr!'. A nossa escola está focalizada no mito da velocidade, do 'fazer rápido', da aceleração – refletindo as tendências de uma boa parte da nossa sociedade. [...] precisamos 'perder tempo' para conhecer o seu tempo, para se dar tempo. Tempo necessário para conhecer, aprender, avaliar e construir o percurso educativo." (Zavalloni, 2015, p. 33)

Para a Pedagogia do Caracol, perder tempo não está atrelado ao sentido de não fazer nada, mas sim, no sentido de “ter mais tempo” para que as crianças possam mostrar suas potencialidades e aprender consigo e com o mundo.

Como parte da documentação do projeto, as crianças construíram um glossário do corpo humano. Neste glossário, escolhemos alguns dos principais órgãos e partes do corpo, para que as crianças, após as pesquisas, preenchessem com suas funções e importância para o funcionamento de nosso corpo. Portanto, percebe-se que ao nos colocarmos como professoras ouvintes que respeitam a singularidade de cada criança, como trazido no capítulo 2, estamos respeitando as crianças e suas infâncias e abrindo portas para que elas se desenvolvam integralmente.

Imagem 6: Glossário do Corpo Humano.



Fonte: fotografia registrada pela autora, 2025.

Quando construímos um material para que as crianças anotem e guardem aquilo que é mais importante, estamos mostrando a elas que a escrita é parte do processo de ensino e aprendizagem, conforme destacado pelo texto “As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento” de Patrícia Corsino, presente no documento MEC: “Ensino Fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”: “As crianças devem ser encorajadas a pensar, a discutir, a conversar e, especialmente, a raciocinar sobre a escrita alfabética” (Corsino, 2007, p. 61). É nesse viés que durante o planejamento dos projetos,

sejam incluídas práticas de registro em escrita, mas não em um “escrever por escrever” e sim, escrever para discutir, sintetizar e recordar sobre o que foi trabalhado.

Para finalizar o projeto, construímos um registro em formato de um jornal, feito com folhas envelhecidas no café, e digitado no aplicativo do Canva. Cada criança levou uma cópia do jornal para casa e ainda dispomos dele, em tamanho maior, para leitura das outras crianças e adolescentes da escola. Assim, partilhamos de nossas aprendizagens com as famílias e demais comunidade escolar.

Imagem 7: Capa do jornal.



Fonte: fotografia registrada pela autora, 2025.

Analisando as fotografias e as documentações acima, fica evidente que o trabalho com projetos se mostra como um potencializador da aprendizagem, afinal, conforme salienta Patrícia Corsino em seu texto “As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento, presente no documento MEC: “Ensino Fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão da criança

de seis anos de idade”: “trabalhar com projetos é uma forma de vincular o aprendizado escolar aos interesses e preocupações das crianças, aos problemas emergentes na sociedade em que vivemos, à realidade fora da escola e às questões culturais do grupo” (Corsino, 2007, p. 65).

Sem deixar de considerar os conhecimentos que a BNCC organiza, chamado de currículo formal, os projetos acolhem os interesses das crianças e ampliam esse currículo, construindo um currículo emergente, ou seja, um currículo que atribui sentido e significado ao que é de fato estar na escola. Os projetos reorganizam o ensino de conteúdos de maneira ampla e variada, transformando o olhar das crianças e colocando em evidência as suas *cem* linguagens, pois enquanto os currículos dizem que as *cem* não existem, a criança diz: ao contrário, as *cem* existem (Malaguzzi, 1999).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise bibliográfica realizada, foi possível constatar que o trabalho com projetos potencializa o processo de ensino e aprendizagem das crianças, que ainda conseguem ter seus direitos garantidos no ambiente escolar. O objetivo central dessa pesquisa foi investigar como a realização de projetos de investigação poderiam constituir um currículo escolar que valorize as infâncias e a participação infantil, e sob essa ótica, percebe-se na pesquisa que o currículo pode se transformar em um lugar de pertencimento, sentido e significado, quando construído com as crianças.

Como visto na pesquisa, os termos para definir crianças e infâncias mudaram de acordo com a realidade da época. A conquista dos direitos das crianças e os debates acerca do que são as infâncias, são muito recentes se comparadas a história da humanidade. Isso pode ter ocorrido porque a sociedade não via a necessidade de pensar sobre a criança, uma vez que ela só era considerada sujeito quando atingia a vida adulta. Assim, elas acabavam ficando à mercê dos adultos, não tendo espaços para brincar, explorar, investigar e questionar. Com o surgimento de estudos, pesquisas e leis, a criança foi se constituindo como um ser completo, que agora seria protegida e acolhida como sujeito.

Com base nessas mudanças, os agentes públicos passaram a pensar e formular os ideais de educação para/com as crianças. De acesso à elite para direito de todos, a educação pública instaura o princípio da democracia e as Diretrizes inicialmente escritas e reformuladas com base em pedagogias bancárias e transmissivas, à medida em que viam o estudo apenas como uma “preparação para o mercado de trabalho”, ou seja, com objetivo de apenas transmitir aquilo que o professor sabe, para a criança que não sabe (Freire, 1987), passam agora a considerar as crianças como parte desse processo de formulação, caminhando para a construção de pedagogias mais participativas.

Embora os documentos orientadores não deem muita visibilidade para os projetos, é de suma importância que as professoras continuem lutando por mudanças curriculares nas escolas em que atuam. Vale ressaltar que cada escola abrange diferentes realidades culturais, sociais e econômicas, o que deve ser levado em conta na hora de estruturar o currículo. A BNCC, comum a todas as redes de ensino, não pode ser segregada da organização curricular, mas deve caminhar junto das diversas realidades e adaptada a elas.

Para modificar os currículos, é preciso que as pedagogas e pesquisadoras da educação provoquem questionamentos acerca da organização curricular das escolas, principalmente a do Ensino Fundamental, que ainda vê a estrutura curricular como algo engessado. Para que a

Pedagogia Tradicional dê espaços a outras teorias pedagógicas, é necessário que mudanças aconteçam, e estas, iniciam pelo trabalho de reflexão. Cada professora deve se colocar no papel de pesquisadora, e se indagar sobre que conhecimentos são indispensáveis à formação da criança (Corsino, 2007) e ainda, abrir espaço para conhecê-las e entender suas percepções de mundo.

Diante desse cenário, fica evidente a necessidade de que sejam ofertadas nas escolas, formações continuadas acerca do trabalho com projetos, afinal, “não há saber mais ou saber menos: há diferentes saberes” (Freire, 1987, p. 68), e é na troca desses saberes que podemos construir novos currículos, centrados na criança. Ademais, é imprescindível que os agentes políticos atuem na reformulação das legislações que colocam o Ensino Fundamental como um ensino sistemático e de habilidades, e que se distancia do que descrito nas normativas da Educação Infantil, trazendo Diretrizes que conduzam de fato à uma continuidade nos currículos das etapas da educação.

Mediante a análise das documentações utilizadas durante o percurso investigativo do projeto sobre o Corpo Humano, percebe-se que um projeto surge através da escuta ativa, do olhar atento e das trocas de experiências. Assim, colocar a criança como centralidade no planejamento, faz toda a diferença na hora de organizar os momentos de pesquisa e exploração. Os projetos exigem cooperação, interesse, curiosidade e pesquisa coletiva em diferentes fontes (Corsino, 2007), utilizando de livros, jogos e a tecnologia. É no trabalho com projetos que foi possível unir o aprendizado escolar aos interesses das crianças, estes que podem ir além do currículo formal.

Hoje, em meio a tantas informações que recebemos via televisão ou celular, somos incapazes de utilizar da memorização, como acontecia com o ensino de décadas atrás. As crianças vivem em um mundo cheio de informações, onde os adultos correm contra o tempo e estão sempre em aceleração. Não podemos esperar que todas as crianças aprendam tudo ao mesmo tempo, tampouco que aprendam rápido. Precisamos que a teoria da Pedagogia do Caracol esteja vinculada às escolas, “perdendo tempo para ganhar tempo” a fim de construir relações e aprendizados significativos.

As pedagogias participativas exigem uma ruptura com a pedagogia transmissiva, ou seja, é preciso quebrar o padrão de “memorizar” ou “depositar” conteúdos, para abrir espaço para a construção de saberes a partir das experiências individuais e das trocas feitas a partir delas. Para haver aprendizagem, é preciso organizar um currículo que seja significativo para as crianças e também para as professoras (Barbosa e Horn, 2008). E é nesse viés que os projetos aparecem como possibilidade de aprender e de modificar os currículos.

Por fim, percebe-se que a relevância dessa pesquisa abrirá portas para que mais pesquisas e interesses na temática dos projetos surjam dentro e fora das Universidades, envolvendo mais debates e estudos sobre a área. Devemos nos colocar na posição de questionadores, que veem a educação como um ato político e libertador (Freire, 1987) e que essa só pode ser transformadora, quando movida pelas inquietações das professoras e demais comunidade escolar.

Por fim, fica explícito que devemos ver a criança como um ser em sua totalidade, munida de direitos e detentora de sua própria cultura, e não como crianças que frequentam os espaços escolares para decorar conteúdos e fórmulas. Se seguirmos pelo caminho do acolhimento e da participação das crianças na tomada de decisões sobre o currículo escolar, estaremos avançando passos largos rumo às mudanças necessárias para uma educação democrática, crítica e criativa.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel González. Outros sujeitos, outras pedagogias. *In: Jornadas Bolivarianas: 200 anos de lutas pela liberdade e educação popular*. Caracas: Centro Internacional Miranda, 2011. p. 89-119
- ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BORBA, Ângela Meyer; GOULART, Cecília. As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. *In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p.47-57.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa participante**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/SEB/CONSED, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 06 out. 2025.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: de 5 de outubro de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 07 out. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 8 out. 2025.
- BRASIL. **Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 06 out. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: Portal do MEC – Resolução CNE/CEB nº 7/2010. Acesso em: 15 jan. 2026.

CASTILHOS, Stéphanie Regina. **E agora, acabou a brincadeira?** A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na Perspectiva das Crianças. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), 2021.

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 57-69.

D'AGORD, Marta Regina de Leão. **Processos inconscientes em situações construtivistas de aprendizagem por projetos enriquecidas com as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação** (NTICs). Tese de Doutorado: Instituto de Psicologia, UFRGS: 2000.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**: capítulos essenciais. São Paulo: Ática, 2007.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana M. Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FOCHI, Paulo Sergio. A escuta ativa e a importância do acolhimento dos percursos das crianças. In: _____. **Documentação pedagógica e escuta**: o cotidiano da Educação Infantil em foco. São Paulo: [Editora], 2020. p. 100-120.

FORTUNATI, Aldo. **Confiança, oportunidade, tempo**: olhar, imaginar, construir o futuro com os olhos das crianças. Bauru, SP: Buqui, 2019.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GÓES, José Roberto de; FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: PRIORE, Mary del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 177-191.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares. A escolarização da “meninice” nas Minas oitocentistas: a individualização do aluno. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 189-226.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HORN, Maria da Graça Souza. **Saberes da infância:** como os bebês e as crianças pequenas se apropriam dos ambientes da Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2017.

KATZ, Lilian GonShaw. A Construção de sólidos fundamentos para as crianças. *In:* HELM, Judy Harris; BENEKE, Sallee. **O poder dos projetos:** novas estratégias e soluções para a educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 27-37.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. *In:* BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 13-25.

L'ECUYER, Catherine. **Educar na curiosidade:** a criança como protagonista da sua educação. São Paulo: Fons Sapientiae, 2015.

LOSS, Adriana Salete; SOUZA, Flávia Burdzinski de. A criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *In:* LOSS, A. S; SOUZA, F. B; BITTENCOURT, Z. A (Org.). **Fundamentos didáticos e pedagógicos para pensar à docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental:** diálogos com a BNCC. Curitiba: CRV, 2020. p. 37-55.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo; Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens da criança. *In:* EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org.). **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 5-23.

MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o Império. *In:* PRIORE, Mary del (Org.). **História das crianças no Brasil.** 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 137-176.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MUNDURUKU, Daniel. **Banzeiro òkòtó:** uma viagem amazônica. São Paulo: Instante, 2017.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. *In:* BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 25-33.

OLIVEIRA, Fabiana Luci de. Sociologia da Infância no Brasil: quais crianças e infâncias têm sido retratadas? **Contemporânea** – Revista de Sociologia da UFSCar, São Carlos, v. 8, n. 2, p. 441-468, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/644/pdf>. Acesso em: 17 set. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, Uberlândia, v. 3, n. 3/4, 2005. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001419230> . Acesso em: 05 fev. 2026.

PISTRAK, Moisei Mikhailovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A Sociologia da Infância: um mapeamento de questões e abordagens. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (coord.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Editora do Minho/CIEC, 2011. p. 9-54.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desafios da investigação social e educacional. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel (org.). **As crianças e o contexto escolar**. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 2011. p. 11-48.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Maria Leticia Barros Pedroso. **Infância, educação e diversidade**. Curitiba: Ibpx, 2010.

SOUZA, Flávia Burdzinski de. **Significação conceitual na alfabetização escolar: um trabalho com projetos no primeiro ano do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ): Ijuí, 2012. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/server/api/core/bitstreams/4ced59bf-4a32-4967-a819-bf8aa8b85751/content> Acesso em 23 mai 2026.

TREVICHENSKI, Juliano. A aplicação da metodologia de projetos como instrumento de ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação (REASE)**, v. 11, n. 8, p. 421-437, 05 ago. 2025. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/20544/12433>. Acesso em: 17 set. 2025.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165–189, jan./abr. 2014.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ícone/Edusp, 1997. p. 143-190.

WOLFF, Maria Clara Faya. **Crianças e oportunidades: a intencionalidade na organização dos espaços na educação infantil**. 2020. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

ZAVALLONI, Gianfranco. **A pedagogia do caracol:** por uma escola lenta e não violenta. Tradução de Renata Holmuth Motta. 1. ed. Americana, SP: Adonis, 2015.