



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

KAMYLE BARBOSA FERNANDES

**BRINCANDO DE PASSARINHO: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA DE
PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DE
EDUCAÇÃO BÁSICA DA UFPB**

JOÃO PESSOA, PB
2026

KAMYLE BARBOSA FERNANDES

**BRINCANDO DE PASSARINHO: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA
DE PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO COLÉGIO DE
APLICAÇÃO DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UFPB**

Trabalho de conclusão de curso, orientado pela Prof^a. Dra Rayssa Maria Anselmo de Brito, apresentado como requisito para à Conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba.

**JOÃO PESSOA, PB
2026**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

F363b Fernandes, Kamyle Barbosa.

Brincando de passarinho: contribuições da pedagogia de projetos na educação infantil do Colégio de Aplicação de Educação Básica da UFPB / Kamyle Barbosa Fernandes. - João Pessoa, 2026.

85 f. : il.

Orientação: Rayssa Maria Anselmo de Brito.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Pedagogia de projetos. 2. Educação infantil. 3. Base Nacional Comum Curricular. 4. Direitos de aprendizagem. I. Brito, Rayssa Maria Anselmo de. II. Título.

UFPB/CE

CDU 37.013(043.2)

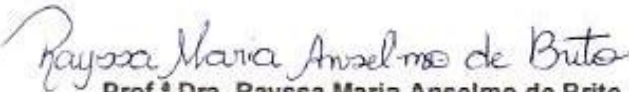
KAMYLE BARBOSA FERNANDES

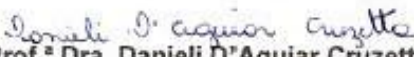
**BRINCANDO DE PASSARINHO: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA DE
PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DE
EDUCAÇÃO BÁSICA DA UFPB**

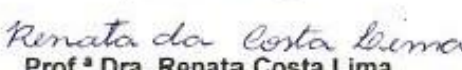
Trabalho de Conclusão de Curso, orientado pela Prof.^a Dra
Rayssa Maria Anselmo de Brito, apresentado como requisito
para a Conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia do
Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba.

Aprovado em: 09 de abril de 2026.

Banca Examinadora


Prof.^a Dra. Rayssa Maria Anselmo de Brito.
Universidade Federal da Paraíba
(Orientadora)


Prof.^a Dra. Danieli D'Aguiar Cruzetta
Universidade Federal da Paraíba
(Examinadora)


Prof.^a Dra. Renata Costa Lima
Universidade Federal da Paraíba
(Examinadora)

João Pessoa

2026

Dedico este trabalho à Kamyle de alguns anos atrás, que sonhava em estudar e se formar em uma universidade federal, você conseguiu!

À criança que queria transformar o mundo... de certa forma, você também conseguiu. Talvez não o mundo inteiro, mas você irá transformar muitas vidas, por meio da educação!

AGRADECIMENTOS

Quero começar agradecendo, primeiramente, a Deus, que mesmo em sua imensidão, sendo criador de todas as coisas, ainda assim me ver, me tem como filha e tem um propósito traçado para a minha vida. Foi Ele quem esteve presente em cada momento desta caminhada, me sustentando, guiando meus passos e renovando minhas forças nos momentos em que as minhas já haviam se esgotado, tornando possível a realização deste sonho.

Agradeço também à minha mãe, Rosilene, que batalhou e trabalhou incansavelmente para criar a mim e às minhas irmãs, muitas vezes abrindo mão de seus próprios sonhos e do seu conforto para que eu pudesse estudar e realizar os meus. Tudo o que sou e conquisto também devo a ela.

Agradeço ao meu pai, José Ailton, que mesmo diante de suas próprias dificuldades, sempre esteve presente à sua maneira. Ele me ensinou a ser forte, resiliente, amorosa, paciente e dentro de suas possibilidades, sempre buscou me apoiar na minha caminhada.

Quero agradecer também a Lucas, que foi muito importante ao longo dessa trajetória. Ele esteve presente desde o início, acompanhando de perto cada etapa da minha caminhada e permaneceu ao meu lado durante esses quatro anos de curso. Nos momentos mais difíceis, foi quem esteve lá me apoiando, incentivando e dividindo comigo o peso de uma rotina tão cansativa. Sua presença teve um papel fundamental para que eu pudesse chegar até aqui.

Agradeço às minhas irmãs, que sempre estiveram ao meu lado, me apoiando e demonstrando orgulho de mim, diante de todo o esforço que essa trajetória exigiu. Quero que saibam que esta conquista não é apenas minha, mas nossa!

Agradeço às minhas sobrinhas, que são dois dos maiores amores da minha vida. Foi através delas que nasceu em mim o amor pelas crianças e a certeza de que era esse o caminho que eu queria seguir. Além disso, sem sequer perceberem, foram elas que, em muitos momentos, renovaram minhas forças, nos dias em que o cansaço da rotina queria me vencer.

Agradeço, de forma especial, à minha orientadora, Rayssa, por todo o apoio, dedicação, disponibilidade e cuidado ao longo da construção deste trabalho. Mais do que uma orientadora, foi uma verdadeira parceira e amiga

nessa trajetória, oferecendo não apenas direcionamentos acadêmicos, mas também apoio, acolhimento e incentivo nos momentos mais desafiadores. Além disso, observar sua prática na Educação Infantil me permitiu aprender e contribuiu para o meu crescimento como educadora, sendo essencial para que eu me apaixonasse ainda mais por essa área e reafirmasse minha escolha profissional.

Por fim, agradeço a mim mesma por não ter desistido, mesmo diante de todos os desafios. Só eu sei o quanto essa jornada exigiu de mim coragem, força e determinação para continuar. Foi preciso coragem para sair da zona de conforto, enfrentar medos, noites mal dormidas, encarar uma rotina cansativa e, muitas vezes, solitária, para seguir em busca desse sonho. Cada passo dado até aqui carrega esforço, renúncia e persistência.

Para as crianças do mundo inteiro, para lerem e gostarem de passarinhos. (Cruzetta, Brito e Lima, 2024, p. 02)

RESUMO

Embora a Base Nacional Comum Curricular estabeleça orientações para a Educação Infantil, ainda há dificuldades em compreender como essas diretrizes se concretizam no cotidiano pedagógico. Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo investigar de que maneira a Pedagogia de Projetos, a partir da análise do projeto "Brincando de passarinho", contribui para efetivação e materialização dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pela Base Nacional Comum Curricular. Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva, realizada na modalidade estudo de caso, tendo como foco a análise das práticas desenvolvidas no projeto, a partir dos significados e percepções atribuídos pelos sujeitos envolvidos, com coleta de dados feita por meio de questionário aplicado com as docentes, análise das observações registradas pela pesquisadora enquanto estagiária inserida no campo de pesquisa e do livro produzido no contexto do projeto. O estudo fundamenta-se nas contribuições de John Dewey, William Heard Kilpatrick e Fernando Hernández para a compreensão do percurso histórico da Pedagogia de Projetos, bem como nos estudos de Maria Carmen Barbosa e Maria da Graça Horn acerca de suas contribuições para a Educação Infantil. Para a análise dos direitos de aprendizagem, foram consideradas as contribuições de Zilma de Moraes Ramos de Oliveira e Lev Vygotsky. Os resultados evidenciam que as práticas desenvolvidas no projeto possibilitaram a efetivação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, promovendo experiências significativas de participação, expressão, convivência, exploração e construção da identidade das crianças. Observou-se que a Pedagogia de Projetos favoreceu o protagonismo infantil, a escuta sensível e a articulação entre diferentes linguagens e saberes. Conclui-se que práticas pedagógicas fundamentadas nos interesses das crianças contribuem para a materialização dos princípios propostos pela Base Nacional Comum Curricular no cotidiano da Educação Infantil.

Palavras-chave: Pedagogia de projetos; Base Nacional Comum Curricular; Educação infantil; Direitos de aprendizagem.

ABSTRACT

Although the National Common Curricular Base establishes guidelines for Early Childhood Education, there are still difficulties in understanding how these guidelines are implemented in daily pedagogical practice. In this sense, the present work aims to investigate how Project-Based Pedagogy, based on the analysis of the project "playing bird," contributes to the implementation and materialization of the learning and development rights proposed by the National Common Curricular Base. This study is characterized as qualitative research, of a descriptive nature, carried out in the case study modality, focusing on the analysis of the practices developed in the project, based on the meanings and perceptions attributed by the subjects involved, with data collection conducted through a questionnaire applied to the teachers, analysis of the observations recorded by the researcher as an intern inserted in the research field, and of the book produced in the context of the project. The study is based on the contributions of John Dewey, William Heard Kilpatrick, and Fernando Hernández to the understanding of the historical trajectory of Project-Based Pedagogy, as well as on the studies of Maria Carmen Barbosa and Maria da Graça Horn regarding their contributions to Early Childhood Education. For the analysis of learning rights, the contributions of Zilma de Moraes Ramos de Oliveira and Lev Vygotsky were considered. The results show that the practices developed in the project enabled the implementation of learning and development rights, promoting meaningful experiences of participation, expression, interaction, exploration, and the construction of children's identity. It was observed that Project-Based Pedagogy favored children's protagonism, sensitive listening, and the articulation between different languages and types of knowledge. It is concluded that pedagogical practices based on children's interests contribute to the materialization of the principles proposed by the National Common Curricular Base in the daily routine of Early Childhood Education.

Keywords: Project-Based Pedagogy; National Common Curricular Base; Early Childhood Education; Learning Rights.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1: Jogo à procura das Aves.....	47
Imagem 2: Desenho e pintura guiada dos pássaros.....	49
Imagem 3: Crianças “passarinhando” na UFPB.....	52
Imagem 4: Confeccionando comedouros.....	54
Imagem 5: Construção do quadro do beija-flor.....	57
Imagem 6: Escolha do nome do projeto pelas crianças.....	63
Imagem 7: Criação da história confusão de passarinhos.....	65
Imagem 8: Poesia da andorinha feita por uma das crianças.....	69
Imagem 9: Momento de observação e escuta dos pássaros.....	74
Imagem 10: Sessão de apresentação dos autores do livro.....	78

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
2. A PEDAGOGIA DE PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NOVAS FORMAS DE VIVENCIAR	17
2.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA PEDAGOGIA DE PROJETOS	17
2.2 PEDAGOGIA DE PROJETOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA.....	21
A EDUCAÇÃO INFANTIL	21
3. A EDUCAÇÃO INFANTIL: DO CONTEXTO HISTÓRICO ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	27
3.1 O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A IMPORTÂNCIA DE UM OLHAR CRÍTICO SOBRE A BNCC.....	32
4. PERCURSO METODOLÓGICO.....	36
4.1 TIPO DE PESQUISA	36
4.2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO.....	38
4.3 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	39
4.4 INSTRUMENTOS/TÉCNICAS DE PRODUÇÃO E COLETA DE DADOS	40
4.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISES	42
4.6 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS DA PESQUISA.....	43
5. ANÁLISES	45
5.1 DIREITO DE BRINCAR	46
5.2 DIREITO DE EXPLORAR.....	52
5.3 DIREITO DE PARTICIPAR	60
5.4 DIREITO DE EXPRESSAR-SE.....	68
5.5 DIREITO DE CONVIVER.....	73
5.6 DIREITO DE CONHECER-SE	77
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS.....	84
APÊNDICE I – CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL	86
APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO APLICADO COM AS DOCENTES.....	87

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Para mim, a educação é um ato de amor, de escuta e de construção de possibilidades. Acredito que educar é muito mais do que transmitir conteúdos, é acompanhar processos, acolher emoções e criar experiências significativas que despertem a curiosidade e o encantamento pelo aprender.

Minha trajetória na Pedagogia reflete esse olhar, ela nasceu do desejo de trabalhar com crianças e compreender mais profundamente os processos de ensino e aprendizagem que acontecem na infância. Desde o início do curso, sempre me identifiquei com a Educação Infantil. Nela, encontrei o verdadeiro sentido do educar, por enxergar nesse espaço um ambiente vivo de descobertas, afetos, trocas e construção de saberes, onde o cuidar e o educar caminham juntos e dão sentido à infância.

A partir desse olhar e buscando aproximar-me ainda mais da prática docente, inscrevi-me no processo seletivo, realizado via edital para bolsa de estágio do Colégio de Aplicação de Educação Básica da Universidade Federal da Paraíba (CAp-EBas/UFPB). Fiquei motivada a participar justamente porque a vaga oferecia a oportunidade de acompanhar turmas da Educação Infantil. Acreditei que seria uma experiência enriquecedora para vivenciar, na prática, esse cuidar e educar, relacionando a teoria aprendida nas disciplinas do curso, além de observar de perto o cotidiano escolar e compreender como o trabalho pedagógico se concretiza junto às crianças.

Durante o período de 1º de fevereiro a 31 de dezembro de 2024, realizei o estágio não obrigatório no Colégio de Aplicação da Universidade Federal da Paraíba (CAp-EBas/UFPB), onde tive a oportunidade de acompanhar, ao longo de todo o estágio, a turma do Infantil III e participar ativamente do desenvolvimento do projeto “Brincando de Passarinho”. Elaborado no ano de 2024 pelas professoras da Educação Infantil da instituição e desenvolvido com as turmas do Infantil III, IV e V, do turno da tarde, o projeto teve como foco principal o estudo dos pássaros da Paraíba, em específico aqueles que apareciam nos entornos da instituição, despertando nas crianças o interesse pela natureza e pelos animais por meio de vivências artísticas e lúdicas.

A experiência vivenciada no projeto foi profundamente significativa para a minha formação, pois me permitiu compreender, na prática, como o brincar, a arte, as interações e a curiosidade infantil podem ser articuladas em propostas pedagógicas que promovem aprendizagens significativas. Além disso, essa vivência despertou reflexões sobre a importância de planejar experiências conectadas à realidade das crianças, respeitando seus interesses, tempos e formas de expressão. Nesse sentido, a escolha da temática deste trabalho surgiu a partir dessa experiência como estagiária, momento em que tive meu primeiro contato com a Pedagogia de Projetos. Ao acompanhar o desenvolvimento do projeto, foi possível perceber como essa abordagem favorece a participação ativa das crianças, o que despertou meu interesse em aprofundar os estudos sobre essa metodologia e compreender suas contribuições para o desenvolvimento e a aprendizagem na Educação Infantil.

Diante disto, o presente estudo tem como tema ***Brincando de Passarinho: contribuições da Pedagogia de Projetos na Educação Infantil do Colégio de Aplicação de Educação Básica da UFPB***. O trabalho será desenvolvido a partir da análise do projeto “Brincando de Passarinho”, realizado com turmas do infantil III, IV e V do colégio de aplicação da universidade federal da paraíba (CAp-EBas/UFPB), cuja metodologia está fundamentada na Pedagogia de Projetos.

Nesse contexto, o problema que orienta a pesquisa é: *De que maneira a Pedagogia de Projetos, aplicada no projeto ‘Brincando de Passarinho’, contribui para a efetivação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na BNCC na Educação Infantil?*. A definição desse problema busca compreender como a prática pedagógica se organiza, quais estratégias são utilizadas e de que forma os direitos e objetivos de aprendizagem previstos no documento normativo são contemplados no cotidiano escolar.

Do ponto de vista pedagógico, este estudo torna-se relevante por possibilitar a compreensão de como a Pedagogia de Projetos, enquanto metodologia ativa, pode ser desenvolvida na Educação Infantil, articulando teoria e prática e favorecendo a efetivação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que são conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, nas experiências educativas.

Considerando que, embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

estabeleça orientações fundamentais para essa etapa, sua concretização no cotidiano pedagógico ainda demanda investigações que evidenciem de que maneira metodologias ativas contribuem para a materialização desses direitos na prática.

Assim, o projeto “Brincando de Passarinho” se apresenta como um exemplo significativo de prática integradora, pois articula brincadeiras, atividades artística, produções poéticas e exploração do ambiente, permitindo observar na prática como os direitos de aprendizagem são promovidos e como essas práticas potencializam o desenvolvimento integral das crianças.

Dessa forma, através deste estudo espero contribuir para a formação docente e para ampliação do debate sobre metodologias ativas na Educação Infantil, oferecendo subsídios teóricos e práticos a professores, pesquisadores e estudantes de Pedagogia que desejam implementar projetos significativos. Portanto, a pesquisa busca colaborar com a consolidação de reflexões sobre a Pedagogia de Projetos, reafirmando sua relevância para a formação de educadores e para a qualificação das práticas educativas na Educação Infantil.

Com base nesse propósito, este trabalho tem como objetivo geral analisar de que maneira a Pedagogia de Projetos, a partir do projeto “Brincando de Passarinho”, contribui para a efetivação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na BNCC na Educação Infantil. Possuindo como objetivos específicos: relacionar a prática do projeto com os fundamentos teóricos e as concepções da Pedagogia de Projetos; examinar como as práticas pedagógicas do projeto articulam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na BNCC (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se); e refletir sobre a contribuição do projeto para o desenvolvimento integral das crianças e para a qualificação das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Com o intuito de alcançar os objetivos propostos, o referencial teórico deste estudo fundamenta-se nas contribuições de autores que discutem a Pedagogia de Projetos e a Educação Infantil. Para a compreensão do percurso histórico dessa abordagem e seus fundamentos foram utilizados Dermeval Saviani, John Dewey, William Heard Kilpatrick e Fernando Hernández.

No contexto da Educação Infantil, o trabalho dialoga com as reflexões de Maria Carmen Barbosa e Maria da Graça Horn, que discutem as potencialidades dessa abordagem para a organização de práticas pedagógicas significativas. Já

para a análise dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, são consideradas as contribuições de Zilma de Moraes Ramos de Oliveira e Lev Vygotsky, cujas perspectivas teóricas possibilitam compreender a criança como sujeito ativo, que aprende e se desenvolve nas interações com o meio e com os outros.

O presente trabalho está estruturado em seis capítulos, organizados de forma a possibilitar uma compreensão progressiva do objeto de estudo. O primeiro capítulo corresponde à introdução, na qual são apresentados o tema, os objetivos e a relevância da pesquisa. O segundo e terceiro capítulos compõem o referencial teórico, abordando, respectivamente, o percurso histórico e os fundamentos da Pedagogia de Projetos, bem como suas contribuições para a Educação Infantil, além de discutir o contexto histórico dessa etapa de ensino e sua articulação com a Base Nacional Comum Curricular, enfatizando a criança como sujeito ativo no processo educativo.

O quarto capítulo destina-se à apresentação do percurso metodológico, contemplando a caracterização da pesquisa, do campo e dos sujeitos investigados, bem como os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos adotados para sua análise. O quinto capítulo dedica-se à análise e discussão dos resultados, organizados a partir dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Por fim, o sexto capítulo apresenta as considerações finais, nas quais são retomados os principais achados do estudo e suas contribuições para a compreensão das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

2. A PEDAGOGIA DE PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NOVAS FORMAS DE VIVENCIAR

Buscando embasar e fundamentar teoricamente essa pesquisa, a fundamentação teórica foi estruturada em três seções principais. A primeira seção apresenta o contexto histórico sobre a pedagogia tradicional e o movimento da Escola Nova, destacando as mudanças nas concepções de ensino e aprendizagem que contribuíram para o surgimento da Pedagogia de Projetos.

Em seguida, discute-se a Pedagogia de Projetos e suas contribuições para a Educação Infantil, analisando seus fundamentos, princípios e principais autores. Por fim, a terceira e última seção destina-se a discutir o percurso histórico e normativo da educação infantil e as práticas pedagógicas nela desenvolvidas, finalizando com a concepção de currículo na educação infantil e tecendo uma breve reflexão crítica sobre a BNCC.

Esse caminho teórico foi organizado dessa forma, visando compreender como a Pedagogia de projetos, como metodologia ativa, rompe com o modelo tradicional de ensino e se consolida como uma proposta que valoriza a autonomia, o protagonismo e a aprendizagem significativa das crianças.

2.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA PEDAGOGIA DE PROJETOS

A Pedagogia de Projetos é uma abordagem educacional que tem suas raízes no início do século XX, em um período marcado por críticas à educação tradicional. Nesse momento histórico, conforme aponta Dermeval Saviani (2005), a concepção tradicional de educação, compreendia a escola como uma instituição rígida, centrada na figura do professor. Nessa perspectiva, o autor destaca que essa educação pautava-se:

Pela centralidade da instrução (formação intelectual) pensavam a escola como uma agência centrada no professor, cuja tarefa é transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade segundo uma gradação lógica, cabendo aos alunos assimilar os conteúdos que lhes são transmitidos. (SAVIANI, 2005, p. 2).

Assim, o aprendizado baseava-se na assimilação passiva de conteúdos, sendo orientado por uma teoria que determinava tanto o que deveria ser ensinado

quanto a forma de transmissão. A ênfase recaía sobre as disciplinas, a obediência e a repetição, desconsiderando os aspectos sociais da educação, assim o sucesso escolar era medido pela capacidade de memorização, restando ao aluno o papel de receptor do conhecimento.

Essa pedagogia estava vinculada a uma concepção enciclopédica e intelectualista da educação, na qual aprender significava acumular conteúdos e desenvolver prioritariamente as capacidades mentais, em detrimento da experiência prática, da vivência social e da expressão individual do estudante. Nessa perspectiva, a escola configurava-se como um espaço rígido e disciplinador, voltado à formação de sujeitos obedientes e instruídos, mas com pouca ênfase no desenvolvimento de uma postura crítica e participativa.

Esse contexto histórico da época, impulsionou o movimento da Escola Nova, que surgiu com uma concepção de educação oposta ao modelo da pedagogia tradicional, colocando o aluno como centro do processo. Essa nova perspectiva defendia que a escola deveria ir além da simples transmissão de conteúdos e priorizar a formação integral do indivíduo, considerando seus interesses, experiências e potencialidades, buscando uma educação mais alinhada às necessidades de uma sociedade democrática e em constante mudança. O autor Saviani, caracteriza bem no que consiste aos ideais propagados pela Escola Nova, ao dizer que:

Do ponto de vista pedagógico o eixo se deslocou do intelecto para as vivências; do lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; da direção do professor para a iniciativa do aluno; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada na biologia e na psicologia. (SAVIANI, 2005, p.33 e 34)

Nessa perspectiva, a educação passa a ser como um processo social, democrático, dinâmico e significativo, pautado nas experiências e na resolução de problemas reais. Essa concepção ganhou força especialmente com as contribuições de John Dewey, filósofo e educador norte-americano e um dos principais expoentes do movimento da Escola Nova. Como defensor da escola ativa, Dewey propôs uma filosofia da educação que se propagou globalmente, tornando-se o alicerce para uma nova compreensão do fazer pedagógico.

Sua proposta fundamentava-se no princípio do "aprender fazendo", sustentando que o conhecimento deve ser construído por meio da experiência direta e da resolução de problemas reais. Nessa perspectiva, a educação deixa de ser uma preparação para a vida futura e passa a ser um processo de vida presente, no qual o interesse e a atividade do aluno são o motor do aprendizado. Esse conceito de experiência tornou-se um dos pilares das metodologias ativas que, posteriormente, viriam a inspirar e consolidar a Pedagogia de Projetos.

Para o autor, aprender não deve se limitar à assimilação passiva de conteúdos, mas estar vinculado a experiências práticas e significativas. Dewey defendia que o que a criança aprende na escola precisa dialogar com a vida fora dela, pois o aprendizado precisa ter utilidade, sentido e conexão com a realidade cotidiana. Segundo ele:

Deve haver continuidade entre o aprendizado escolar e o extraescolar. Deve existir livre interação entre os aprendizados. Isto só é possível quando existem numerosos pontos de contato entre os interesses sociais de um e de outro. Poder-se-ia conceber a escola como um lugar em que houvesse espírito de associação e de atividade compartilhada, sem que, entretanto, sua vida social representasse ou copiasse, quer o mundo existente além das paredes da escola, quer a vida de um mosteiro (DEWEY, 1979, p. 394).

O autor alerta que a escola não deve simplesmente imitar o mundo exterior, nem ser um lugar fechado, rígido, sem contato com a realidade (como um mosteiro). Ao contrário, deve constituir-se como um espaço de experimentação e vivência social, no qual as crianças possam construir conhecimentos a partir da interação com o mundo. Visto que, a criança é um ser social, que desde o nascimento é moldada pelas relações com o meio e com as pessoas ao redor.

Nesse contexto, Dewey (1897) afirma que a educação não é uma preparação para a vida futura, e sim, um processo de vida, portanto a escola deve ser uma extensão da vida social da criança, propondo vivências e experiências interligadas com a vida prática. Partindo desse pressuposto, o conhecimento é construído de forma melhor e a aprendizagem acontece quando há uma ligação entre o conteúdo escolar e as experiências vividas pelos estudantes.

É a partir desse entendimento da escola como um laboratório de vida social

que a Pedagogia de Projetos começa a ganhar corpo, propondo uma prática educativa centrada no aluno e na investigação. Embora Dewey tenha lançado as bases filosóficas, foi a partir de seu discípulo e colaborador, William Heard Kilpatrick, que o método de projetos foi formalizado em 1918.

Ele desenvolveu esse método, como uma forma de organizar o ensino com base em atividades significativas e cooperativas. Para o autor, o aprendizado ocorre quando o aluno se envolve em ações intencionais, partindo de seus próprios interesses e necessidades. Assim como Dewey, Kilpatrick acreditava que o conhecimento genuíno e duradouro é construído pela prática e pela vivência, e não apenas pela teoria. Conforme destacado por ele:

A escola agora passou a ser, cada vez mais, um lugar em que a vida se processa. Apenas através da experiência vivida é possível aprender como viver melhor. O que alguns chamam equivocadamente de 'modismo' é, na verdade, o esforço inicial da escola, possivelmente ainda apenas tateando, para oferecer esse elemento à vida da criança. Somente se a escola for baseada na vida real, certos hábitos e atitudes sócio morais necessários serão construídos e certos métodos e abordagens necessárias para a resolução de problemas serão desenvolvidos (KILPATRICK, 2011, p. 66):

Por tanto, a escola não deve apenas transmitir conhecimento, mas preparar o aluno para viver melhor em sociedade. Para ele, o aprendizado acontece de forma mais significativa quando a criança vivencia experiências concretas, resolve problemas reais, interage com outras pessoas e participa ativamente do processo de aprendizagem.

Tanto Dewey como Kilpatrick defendiam a ideia de uma escola mais ativa, onde a sala de aula se concretiza como um espaço vivo, em que os estudantes aprendem através dos questionamentos, da experimentação e da investigação, construindo conhecimento coletivamente. Essas propostas foram revolucionárias para a época, pois buscavam romper com a visão tradicionalista predominante, que entendia a escola como um espaço rígido, sistemático e conteudista. O foco desloca-se, assim, do professor para o aluno, inaugurando uma prática educativa mais ativa e significativa.

No Brasil, os ideais da Escola Nova e a concepção de uma educação ativa, começaram a ganhar força nas décadas de 1920, com educadores como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, que buscaram reformar o sistema

educacional, tornando-o mais democrático e acessível.

É importante destacar que o termo 'Metodologias Ativas' refere-se a estratégias de ensino que colocam o estudante como o centro do processo de aprendizagem, rompendo com a passividade da aula expositiva. Se no tempo de Dewey isso era uma inovação, hoje tornou-se uma necessidade. Isso porque as concepções de educação e da função social da escola acompanham as mudanças da sociedade. Portanto, a adoção de estratégias ativas de aprendizagem torna-se essencial para que o ensino dialogue com a realidade da educação brasileira atualmente.

Por fim, a Pedagogia de Projetos se consolida como uma das principais Metodologias Ativas na atualidade. Embora tenha suas raízes no movimento escolanovista, ela se mantém extremamente atual e relevante ao valorizar o protagonismo do estudante e a aprendizagem por meio da experiência, além de valorizar a conexão entre o conteúdo escolar e a vida prática.

2.2 PEDAGOGIA DE PROJETOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Com as transformações sociais e tecnológicas das últimas décadas, o cenário educacional passou a demandar novas formas de ensinar e aprender, capazes de dialogar com as realidades do mundo atual. Pois, as crianças de hoje estão inseridas em uma sociedade fortemente marcada pelo avanço da tecnologia, pela velocidade da informação e pelo uso constante de aparelhos digitais. Essa realidade altera suas formas de se relacionar, comunicar e construir conhecimento.

Na Educação Infantil, esse desafio ganha contornos ainda mais significativos, pois o excesso de estímulos e o uso prolongado de telas podem limitar as interações sociais, o brincar e as experiências corporais fundamentais para o desenvolvimento infantil. Diante desse contexto, torna-se essencial que os educadores proponham práticas pedagógicas que favoreçam aprendizagens significativas, baseadas na interação, na investigação e na participação ativa das crianças.

É nesse cenário que as contribuições do pesquisador espanhol Fernando Hernández (1998) se destacam, ao atualizar a discussão sobre a Pedagogia de Projetos. Assim ele critica a ideia de que a escola deve apenas transmitir conteúdos prontos. Porém, ele aprofunda essas ideias, reelaborando-as para o contexto atual, defendendo que a sociedade está em constante transformação, por tanto, a escola precisa acompanhar essas mudanças.

Nessa perspectiva, Hernández (1998) destaca que a educação deve favorecer o desenvolvimento integral do sujeito, promovendo aprendizagens além da transmissão, que envolvam não apenas o conhecer, mas também o fazer, o ser, o conviver, preparando os alunos para atuar de forma crítica e participativa na sociedade. Por tanto, em uma sociedade na qual a informação está amplamente disponível, a função da escola é ensinar os alunos a pensar, interpretar, pesquisar, selecionar, compreender e relacionar essas informações.

Partindo desse pressuposto, Hernández (1998) propõe uma reorganização do currículo por meio do que denomina Projetos de Trabalho, compreendidos não como uma simples sequência de atividades, mas como uma abordagem que rompe com a rigidez do currículo tradicional e favorece a construção de sentidos e a compreensão da realidade.

O trabalho com projetos vai além de algo mecânico ou de um jeito diferente de dar aula, sendo uma filosofia pedagógica que altera a estrutura do currículo. Segundo Hernández, ele se configura como uma postura de como se concebe o conhecimento:

Os projetos de trabalho não são uma metodologia, mas uma forma de pensar a escola, o currículo e a prática educativa. [...] Trata-se de uma concepção que vincula a aprendizagem à compreensão da realidade, onde os alunos aprendem a aprender, a investigar e a estabelecer relações entre os diferentes conhecimentos (HERNÁNDEZ, 1998, p. 63):

Quando o autor afirma que os projetos de trabalho não se configuram apenas como uma metodologia, ele indica que essa proposta não se reduz a uma estratégia didática. Sob essa ótica, atuar com projetos exige repensar o próprio sentido da escola, do currículo, do papel do professor e do aluno no processo educativo. Ao compreendê-los como uma forma de pensar a escola, o autor defende uma organização pedagógica mais aberta, flexível e conectada com a realidade dos estudantes.

Na Educação Infantil, essa concepção se concretiza quando as crianças são convidadas a explorar, questionar, observar e expressar-se por meio de múltiplas linguagens, em um processo no qual brincar, interagir e experimentar constituem caminhos fundamentais para a construção do conhecimento.

Caracterizando-se como uma postura pedagógica que busca transformar o cotidiano escolar em um espaço dinâmico, onde o processo de conhecimento é valorizado e construído de maneira colaborativa, lúdica e contextualizada, contribuindo para a formação de crianças curiosas, criativas e capazes de refletir sobre o mundo que as cerca.

Essa articulação entre teoria, prática e realidade também é destacada por Hernández (1998, p. 66), ao afirmar que “a Escola e as práticas educativas fazem parte de um sistema de concepções e valores culturais que fazem com que determinadas propostas tenham êxito quando se ‘conectam’ com alguma das necessidades sociais e educativas”.

Com essa afirmação o autor evidencia que a escola não existe de forma isolada, mas está inserida em um contexto social, cultural e histórico, refletindo as formas como as pessoas vivem, pensam, se relacionam e educam as crianças em cada época. Assim, as práticas pedagógicas precisam dialogar com as vivências concretas das crianças, com suas culturas, seus modos de brincar, de se expressar e de compreender o mundo.

A Pedagogia de Projetos, ao partir de temas, interesses e situações próximas da realidade infantil, possibilita essa conexão efetiva entre a escola e o contexto social no qual a criança está inserida, respeitando suas infâncias e reconhecendo-a como sujeito ativo, crítico, produtor de cultura e participante do processo educativo.

A partir dessa perspectiva, torna-se possível compreender algumas das principais contribuições do trabalho com projetos na Educação Infantil, que é o fortalecimento do protagonismo infantil. Ao desenvolver propostas que partem das curiosidades, interesses e questionamentos das crianças, o projeto contribui para fortalecer esse protagonismo das crianças no processo educativo, uma vez que valoriza sua participação ativa na construção das aprendizagens. Como afirmam as autoras Maria Carmen Barbosa e Maria da Graça Horn:

Essa visão de organização do trabalho pedagógico considera as crianças

como coautoras do seu processo de aprendizagem, tirando-as do lugar de passividade que a escola, as têm colocado para um papel ativo e participativo. Quando trabalhamos com projetos, construímos na verdade uma comunidade de aprendizagem, na qual o professor, as crianças e suas famílias são igualmente “protagonistas” (BARBOSA E HORN, 2008, p. 84).

A partir dessa perspectiva, compreende-se que a Pedagogia de Projetos favorece a construção de um ambiente educativo mais participativo, no qual as crianças deixam de ocupar uma posição passiva no processo de ensino e aprendizagem e passam a assumir um papel ativo na construção do conhecimento.

Ao considerar as crianças como coautoras do processo educativo, essa abordagem valoriza suas curiosidades, questionamentos e formas próprias de compreender o mundo, promovendo experiências de aprendizagem mais significativas. Dessa forma, o desenvolvimento dos projetos possibilita que as crianças investiguem, levantem hipóteses, expressem suas ideias e participem das decisões relacionadas às atividades, fortalecendo seu protagonismo e ampliando suas possibilidades de interação e participação no contexto da Educação Infantil.

Outro aspecto relevante do trabalho com projetos refere-se à sua dimensão social, uma vez que essa abordagem favorece a construção de aprendizagens por meio das interações estabelecidas entre as crianças, os professores e o contexto no qual estão inseridos. Ao desenvolver projetos, a sala de aula se transforma em um espaço de troca, diálogo e colaboração, no qual as crianças têm a oportunidade de compartilhar ideias, ouvir diferentes pontos de vista e construir conhecimentos coletivamente.

Nessa perspectiva, o trabalho com projetos também contribui para a construção de uma dimensão social da aprendizagem, na medida em que valoriza as interações e a construção coletiva do conhecimento no ambiente escolar. Ao discutir essa abordagem, Barbosa e Horn, afirmam que:

Trabalhar com projetos é criar uma escola como uma instituição aberta, onde os sujeitos aprendem uns com os outros e onde as investigações sobre o emergente têm um papel fundamental. É preciso transformar a escola em uma comunidade de investigação e de aprendizagens (BARBOSA E HORN, 2008, p. 86).

A partir dessa compreensão, percebe-se que a Pedagogia de Projetos favorece a construção de um ambiente educativo mais colaborativo, no qual

crianças, professores e demais sujeitos envolvidos no processo educativo participam ativamente das experiências de aprendizagem. Na construção de um projeto, a equipe escolar se envolve no processo, troca informações, realiza ações e constrói conhecimentos coletivamente, fortalecendo as relações de cooperação e diálogo no cotidiano da instituição.

Nesse contexto, o projeto deixa de ser apenas uma estratégia metodológica e passa a constituir-se também como um conteúdo de aprendizagem e de trabalho coletivo, no qual diferentes sujeitos compartilham saberes e constroem novas compreensões sobre a realidade.

Além disso, ao desenvolver projetos, o processo de aprendizagem passa a ser orientado pela curiosidade, pelos questionamentos e pelos interesses das próprias crianças, que são incentivadas a explorar, observar, levantar hipóteses e buscar respostas para suas indagações. Nesse contexto, o conhecimento não é apresentado de forma pronta e acabada, mas construído ao longo do processo investigativo, por meio das interações, das experiências e das descobertas realizadas coletivamente no cotidiano da sala de aula. Barbosa e Horn, reforçam essa ideia ao afirmarem que:

É preciso que a sala de aula e a escola em sua totalidade tornem-se uma comunidade de investigação, na qual as crianças possam aprender umas com as outras e dialogar não só com os professores, mas também com os textos, os materiais, as atividades, criando conhecimentos e significados com solidariedade social (BARBOSA E HORN, 2008, p. 86).

Ao estimular as crianças a observar fenômenos, recordar, formular perguntas, narrar e buscar explicações para aquilo que desperta sua curiosidade, o professor contribui para o desenvolvimento dessas atitudes investigativas desde a infância. É importante também criar um ambiente onde as suas dúvidas e hipóteses, sejam legitimadas, para que dessa forma as crianças se sintam valorizadas e ouvidas dentro do processo de aprendizagem.

Dessa forma, ficou evidente que o trabalho com projetos na Educação Infantil contribui para a construção de práticas pedagógicas que reconhecem a criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que valorizam as interações, a investigação e a construção coletiva do conhecimento, criando condições para que a aprendizagem ocorra de maneira mais contextualizada e significativa.

Nesse processo, as experiências vivenciadas pelas crianças deixam de ser fragmentadas e passam a constituir-se como oportunidades de investigação, descoberta e produção de sentidos sobre o mundo que as cerca, promovendo uma aprendizagem mais significativa e relacionada às suas vivências e interesses.

Por tanto, essa abordagem apresenta-se como uma resposta coerente às demandas atuais da educação, ao integrar conhecimento, investigação e experiência desde os primeiros anos escolares. Ao valorizar a experiência como base do conhecimento e romper com uma visão tradicional de ensino, a Pedagogia de Projetos aproxima-se das concepções que orientam a Educação Infantil no Brasil.

O projeto “Brincando de Passarinho”, objeto central deste estudo, alinha-se a essa concepção pedagógica, ao se constituir como uma experiência educativa que vai além de uma sequência de atividades isoladas. Trata-se de uma proposta que parte da exploração do ambiente e das vivências das crianças como ponto de partida para a construção do conhecimento. Trabalhar com projetos, nesse sentido, implica ressignificar o processo de ensinar e aprender, transformando o cotidiano escolar em um espaço de investigação, descobertas e experiências compartilhadas.

A presente pesquisa busca analisar de que maneira as atividades realizadas no projeto, como produções artísticas, brincadeiras, pinturas e explorações do espaço, possibilitam que as crianças articulem saberes escolares a situações reais e significativas. Buscando atingir esse objetivo o capítulo a seguir dedica-se a aprofundar a compreensão sobre a Educação Infantil, seus fundamentos e especificidades.

3. A EDUCAÇÃO INFANTIL: DO CONTEXTO HISTÓRICO ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Para compreender a Educação Infantil na atualidade e as práticas pedagógicas nela desenvolvidas, é fundamental analisar o percurso histórico e legal que transformou a concepção de infância no Brasil.

Historicamente, entre as décadas de 1940 e 1960, o atendimento à primeira infância, principalmente das classes mais pobres, era marcado por um forte caráter assistencialista, voltado prioritariamente ao cuidado e à sobrevivência física. Nesse período, as instituições eram voltadas para higienização, alimentação e cuidados médicos. Como é destacado pela autora Zilma:

O trabalho com as crianças nas creches tinha assim um caráter assistencial-protetor. A preocupação era alimentar, cuidar da higiene e da segurança física, sendo pouco valorizado um trabalho orientado à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças. (Oliveira, 2002, p. 100)

Normalmente, esse atendimento era vinculado ao Ministério da Saúde ou à assistência social, muitas vezes mantido por entidades filantrópicas e religiosas sob uma lógica de caridade, e não de dever do Estado. Conforme destacado por Oliveira (2002) as creches eram vistas como um “mal necessário”, usadas principalmente para atender filhos de famílias pobres, especialmente quando as mães precisavam trabalhar, por isso era vista como um serviço de caridade para e não como um direito da criança e da família. Não se falava em desenvolvimento cognitivo ou protagonismo infantil, a criança era um ser passivo que precisava apenas de cuidados físicos.

No entanto, a partir da década de 1980, por um conjunto de transformações sociais, políticas e teóricas a forma de ver a criança e a educação foram mudando. Nesse período, fortaleceu-se a compreensão de que a infância é uma fase fundamental, que exige um olhar mais atento. Assim, passou-se a defender uma proposta educativa voltada para o desenvolvimento integral, contemplando

Segundo Oliveira (2002)) as diversas lutas pela democratização da escola pública, por uma educação que enfatizasse o desenvolvimento linguístico e cognitivo

das crianças, somadas a pressões de movimentos feministas e de movimentos sociais de lutas por creches, possibilitaram a conquista da Constituição de 1988.

A constituição trouxe avanços muito importantes para a educação no país, ao reconhecê-la como um direito de todos e dever do Estado e da família, ampliou o acesso, promovendo mais igualdade e orientando a construção de uma educação mais democrática no Brasil. No caso da Educação Infantil, embora ainda estivesse em processo de consolidação na época, a Constituição já reconhece a importância do atendimento em creches e pré-escolas como direito das crianças.

Esse princípio é reafirmado posteriormente na década de 90, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), que consolida a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. Em seu Artigo 29, a lei define de forma clara o novo status atribuído à Educação Infantil ao afirmar que “a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, art. 29).

Essa definição representa um marco na história da Educação Infantil, desvinculando-a de uma função meramente assistencialista e definindo-a como direito da criança e dever do Estado, ao reafirmar seu caráter educativo e formativo. Ao destacar o desenvolvimento integral da criança, a lei reconhece a infância como um período fundamental para a constituição dos sujeitos, concebendo a criança em sua totalidade e considerando de forma integrada as dimensões físicas, emocionais, cognitivas e sociais. Afirmando assim a indissociabilidade entre o cuidar e o educar como dimensões inseparáveis das práticas pedagógicas voltadas à infância. Segundo Oliveira, essa lei também propõe a reorganização da educação brasileira em alguns pontos importantes:

Amplia o conceito de educação básica, que passa a abranger a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Expande o conceito de educação, vinculando o processo formativo ao mundo do trabalho e à prática social exercida nas relações familiares, trabalhistas, de lazer e de convivência social. Aumenta as responsabilidades das unidades escolares (aí incluindo creches e pré-escolas) e determina que os sistemas de ensino garantam graus progressivos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira a suas unidades escolares. (OLIVEIRA, P, 2013)

Ao longo do tempo, o campo da Educação Infantil avançou na consolidação de seus fundamentos teóricos e legais, ampliando a compreensão sobre as especificidades das crianças e de suas infâncias, fortalecendo a concepção de uma educação comprometida com o desenvolvimento integral e significativo.

Resultando assim na elaboração de documentos normativos mais específicos, voltados à orientação das práticas pedagógicas e à garantia dos direitos das crianças. Nesse contexto, destacamos dois marcos legais que passaram a orientar de forma mais sistemática o trabalho educativo na Educação Infantil: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), instituída em 2009 e, posteriormente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), por meio da Resolução CNE/CEB nº 5/2009, foram instituídas com o objetivo de regulamentar e orientar as práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil em todo o país. Esse documento assume papel central na organização do trabalho pedagógico nessa etapa da Educação Básica, ao explicitar concepções, princípios e diretrizes que fundamentam a ação educativa.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a criança é definida como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, deseja, fantasia, aprende, narra, experimenta, observa, questiona e constrói sentidos sobre a sociedade e a natureza, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12)

Essa concepção de criança apresentada pelas DCNEI implica, necessariamente, uma organização pedagógica que valorize as experiências, as relações e as ações cotidianas como centrais no processo educativo. Ao reconhecer a criança como protagonista de seus processos de aprendizagem, o documento evidencia uma concepção de infância que compreende a criança como sujeito ativo, competente e produtor de cultura, rompendo com a ideia de passividade no processo educativo.

Além de destacar que o objetivo da Educação Infantil é o desenvolvimento integral da criança, considerando seus aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais, em complemento à ação da família. Ainda de acordo com as DCNEI, em

seu Artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas da educação infantil são as **interações** e a **brincadeira**, compreendendo que é por meio dessas vivências e da convivência com o outro, que a criança constrói sua identidade, amplia seus conhecimentos e se apropria do mundo a sua volta.

Nessa perspectiva, a aprendizagem ocorre quando a criança brinca, imagina, experimenta, observa e questiona, em interação constante com o meio e com os outros. Assim, as práticas pedagógicas na Educação Infantil precisam superar propostas mecânicas ou fragmentadas, priorizando contextos de aprendizagem vivos e significativos, nos quais a criança participa ativamente da construção do conhecimento.

Por fim, consolidando esse percurso histórico e normativo, temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que orienta o currículo e as práticas pedagógicas de toda educação básica do país nas instituições de ensino. Em relação à educação infantil, em consonância com os princípios já estabelecidos pelas DCNEI, esse documento reforça a concepção de criança como sujeito histórico e de direitos, capaz de produzir cultura e ser protagonista do seu processo de aprendizagem.

Além de manter as interações e a brincadeira como eixos estruturantes da organização curricular da Educação Infantil, reforçando a centralidade das experiências, das relações e do protagonismo infantil no processo educativo. Dessa forma, o documento busca assegurar práticas pedagógicas que respeitem as especificidades da infância e promovam aprendizagens significativas.

Nessa direção, ao operacionalizar esses eixos estruturantes, a BNCC estabelece parâmetros claros para o trabalho pedagógico, de modo a garantir que a criança não seja apenas espectadora, mas protagonista de seu processo de aprendizagem. Conforme destaca o documento:

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BRASIL, 2018, p. 37).

Esses seis direitos definidos pela BNCC que asseguram o papel ativo da

criança são: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. Esses direitos funcionam como uma bússola para a prática docente, orientando o planejamento e a organização das experiências educativas.

Diferentemente de uma listagem de conteúdos, os direitos de aprendizagem indicam condições pedagógicas que precisam ser garantidas para que a criança aprenda de forma ativa. Assim, na Educação Infantil, o aprender não ocorre por meio da passividade ou da transmissão direta, mas através de vivências nas quais a criança convive, brinca, explora, experimenta, interage e se expressa de múltiplas maneiras.

Assim, a rotina escolar deve oferecer tempos e espaços intencionalmente organizados para que as crianças possam brincar de forma livre e dirigida, testar hipóteses, manusear diferentes materiais e explorar o mundo físico, social e cultural que as cerca. Ao explorar a natureza, por exemplo, a criança mobiliza o corpo, os sentidos e a curiosidade, construindo significados. Dessa maneira, uma Educação Infantil de qualidade é aquela que possibilita à criança ser protagonista: aquela que pergunta, investiga, se movimenta, interage e que por meio da ludicidade elabora sua compreensão sobre o mundo e sobre si mesma.

No entanto, é preciso destacar que garantir esse protagonismo e respeitar esses tempos não significa deixar a criança sem mediação. Ao contrário, a Base Nacional Comum Curricular enfatiza o papel central da intencionalidade educativa, compreendendo o professor como mediador do processo de aprendizagem (Brasil, 2018). Cabe ao educador organizar tempos, espaços, materiais e situações de modo que o brincar e o explorar ocorram de forma rica, significativa e coerente com os objetivos pedagógicos da Educação Infantil. Nesse sentido, a BNCC define a intencionalidade educativa como:

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. (BRASIL, 2018, p. 39).

Essa passagem evidencia que o protagonismo da criança depende de um planejamento pedagógico atento e intencional. Dessa maneira, qualquer

proposta educativa voltada à infância, como a experiência aqui relatada, deve ser carregadas de intencionalidade. Conforme orienta a BNCC, aprender nessa etapa não se restringe a atividades formais, mas acontece de maneira integrada nas práticas cotidianas, como nos momentos de cuidado, nas brincadeiras, nas interações, nas experimentações com diferentes materiais, no contato com a literatura e na convivência com outras pessoas.

Essas experiências, quando planejadas de forma consciente, possibilitam que a criança conheça a si mesma, o outro e o mundo, construindo significados sobre a natureza, a cultura e as relações sociais. Assim, o documento reafirma que o protagonismo infantil não exclui a mediação do educador, mas depende de um planejamento atento, que articule cuidar, brincar e educar como dimensões indissociáveis do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

3.1 O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A IMPORTÂNCIA DE UM OLHAR CRÍTICO SOBRE A BNCC

Compreender a intencionalidade pedagógica exige uma reflexão sobre o conceito de currículo na Educação Infantil. Diferente das etapas posteriores de ensino, o currículo para as crianças pequenas não se estrutura em disciplinas isoladas ou conteúdos fragmentados. Ele ganha vida na forma como o professor elabora, intencionalmente, a organização dos espaços, a gestão dos tempos, a seleção dos materiais e a qualidade das interações, sempre com propósitos educativos claros. Nessa perspectiva, as diretrizes curriculares nacionais definem o currículo como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (Brasil, 2010, p. 12).

Aqui o currículo é entendido como tudo aquilo que a criança vivencia na escola, as experiências, as relações, os espaços, os tempos, as propostas e as formas como os professores organizam essas vivências para que o aprendizado aconteça. Por isso, o currículo não pode ser algo rígido, ele precisa ser vivo,

dinâmico e contextualizado.

Em relação ao currículo na BNCC, considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, a BNCC sistematiza o trabalho pedagógico e organiza o currículo por meio dos cinco Campos de Experiências, definindo a partir deles os objetivos de aprendizagem de acordo com a forma como a criança pequena se relaciona com o mundo. Sobre esse trabalho com os campos de experiências Oliveira destaca:

O currículo por campos de experiências defende a necessidade de conduzir o trabalho pedagógico na Educação Infantil por meio da organização de práticas abertas às iniciativas, desejos e formas próprias de agir da criança que, mediadas pelo professor, constituem um contexto rico de aprendizagens significativas (OLIVEIRA, 2018, p. 10).

Sob essa ótica, o currículo deixa de ser um roteiro engessado e transmissivo para se tornar um organismo flexível, aberto às subjetividades e iniciativas das crianças. Quando o professor organiza o ambiente, seja disponibilizando materiais diversificados, estruturando uma roda de escuta ou preparando o pátio para uma observação exploratória, ele está, na verdade, desenhando o currículo em ação.

A grande marca da intencionalidade pedagógica reside justamente em saber mediar essas vivências, acolhendo as iniciativas próprias da infância e transformando-as em contextos estruturados de investigação, nos quais a criança exerce o seu direito de aprender e de produzir cultura.

Em continuidade a essa prática intencional, o trabalho alicerçado nos campos de experiências promove uma verdadeira mudança na lógica educacional. Nesse cenário, o planejamento docente atua para imergir os pequenos em situações concretas e interativas, nas quais eles não são apenas receptores, mas sujeitos ativos que mobilizam afetos, desenvolvem habilidades e constroem novos valores e noções. Conforme a criança interage com o ambiente, ela empresta um sentido único a cada vivência, tornando a aprendizagem um processo autoral e consolidando os campos de experiências como espaços vitais para a construção de sua identidade.

Todavia, embora a organização curricular por Campos de Experiências proponha um avanço ao valorizar o protagonismo e as vivências infantis, a

implementação da BNCC como uma normativa unificada levanta preocupações quanto à sua capacidade de abarcar a pluralidade do cenário educacional brasileiro.

Durante sua elaboração, a BNCC foi agregando conceitos que não eram propriamente associados à educação, como é o caso do termo competência. Saviani (2016) diz que é um conceito oriundo da psicologia e da administração e desde que surgiu foi associado ao mundo do trabalho e à necessidade do trabalhador atender aos requisitos do mercado. Nesse sentido, ele destaca a preocupação do currículo focar em uma lista de habilidades padronizadas, o que, segundo ele, prejudica a formação integral das crianças:

Fica claro que tal objetivo não poderá ser atingido com currículos que pretendam conferir competências para a realização das tarefas de certo modo mecânicas e corriqueiras demandadas pela estrutura ocupacional concentrando-se na questão da qualificação profissional e secundarizando o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania, tal como se evidencia na proposta divulgada pelo MEC sobre a base nacional comum curricular. (SAVIANI, 2016, p. 81).

Ao afirmar isso, ele evidencia que não é possível alcançar os objetivos mais amplos da educação quando a formação se orienta predominantemente pelo desenvolvimento de habilidades e competências de caráter instrumental. Nessa perspectiva, dimensões fundamentais da formação humana, como o desenvolvimento crítico, intelectual e cultural, tendem a ser secundarizadas.

Ademais, tal enfoque pode implicar limites à valorização da diversidade, uma vez que ao favorecer a padronização dos processos educativos, ela pode acabar cometendo o erro de não contemplar, de maneira efetiva, as especificidades sociais e culturais dos sujeitos.

Na Educação Infantil, essa lacuna na diversidade pode resultar em práticas que desconsideram as singularidades culturais das crianças, pois, se existe um modelo a ser seguido, existe, portanto, a negação às diferenças que é o que enriquece significativamente o processo de aprendizagem.

Diante do exposto, torna-se de suma importância que, ao trabalharmos com os campos de experiências e os direitos de aprendizagem previstos na BNCC, estabeleçamos um olhar atento e crítico. Para que a nossa prática não resulte em um esvaziamento pedagógico que desconsidere as singularidades e

as múltiplas realidades das crianças. Somente através de uma mediação docente consciente, que priorize a escuta atenta e o respeito às raízes culturais de cada aluno, será possível converter as diretrizes nacionais em práticas verdadeiramente significativas.

Garantindo assim que a escola se consolide como um espaço de inclusão, protagonismo e, fundamentalmente, de emancipação social, respeitando o direito de cada criança de ser reconhecida em sua própria identidade.

As reflexões teóricas aqui apresentadas, evidenciam que a intencionalidade pedagógica, a organização do currículo e os campos de experiências formam o alicerce teórico e normativo para uma Educação Infantil de qualidade, focada no protagonismo da criança. Tais elementos, quando bem articulados, asseguram uma prática educativa focada no protagonismo da criança, garantindo que o seu desenvolvimento integral seja o eixo central de toda ação docente.

Contudo, para compreender como essas concepções se materializam no cotidiano escolar, mais especificamente nas vivências do projeto "Brincando de Passarinho", faz-se necessário delinear o percurso investigativo desta pesquisa. Desse modo, o próximo capítulo destina-se a apresentar os procedimentos metodológicos, detalhando a natureza do estudo, o contexto, o campo, os sujeitos envolvidos e os instrumentos utilizados para a coleta e posterior análise dos dados.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

Diante do exposto, observa-se que a Pedagogia de Projetos, ao articular os direitos de aprendizagem e os campos de experiências previstos na BNCC, favorece práticas educativas significativas e integradas, como as que se manifestam no projeto “Brincando de Passarinho”.

A partir dessa compreensão teórica e prática da Educação Infantil, e por esse estudo se tratar de um Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, o qual analisa uma experiência vivida à luz do olhar crítico da pesquisa acadêmica, torna-se necessário apresentar os procedimentos metodológicos que nortearam este estudo, explicitando o tipo de pesquisa, o contexto em que foi realizado e as estratégias utilizadas para a coleta e análise dos dados.

4.1 TIPO DE PESQUISA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva, realizada na modalidade estudo de caso. Busca analisar, descrever e interpretar as práticas desenvolvidas no projeto “Brincando de Passarinho”, considerando os significados e percepções atribuídos pelos sujeitos envolvidos.

A pesquisa qualitativa constitui uma abordagem metodológica que tem como principal objetivo compreender fenômenos a partir da interpretação dos significados, experiências, percepções e relações sociais construídas pelos sujeitos em determinado contexto. Diferente da pesquisa quantitativa, que se pauta na mensuração e quantificação de dados, ela valoriza o contexto, as interações e os processos vivenciados, possibilitando uma análise mais aprofundada e contextualizada da realidade investigada. Conforme descrito pela autora Cecília Minayo:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com o nível de realidade que não pode ser qualificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não

podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p.21).

Nessa perspectiva, a adoção por uma abordagem qualitativa se mostra pertinente ao presente estudo, uma vez que a análise do projeto “Brincando de Passarinho” não se limita à descrição de atividades realizadas, mas busca compreender os sentidos atribuídos pelas professoras e pelas crianças às experiências vivenciadas, considerando a complexidade das relações estabelecidas no contexto da Educação Infantil. Possibilitando assim uma análise aprofundada das experiências e das práticas pedagógicas vivenciadas na realidade escolar. Dessa forma, a pesquisa assume caráter descritivo ao buscar expor, detalhar e analisar as vivências observadas no desenvolvimento do projeto. No que se refere à pesquisa descritiva Antônio Gil afirma:

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática (GIL, 2002, p. 42)

Nessa perspectiva, a presente pesquisa pretende apresentar, analisar e interpretar as práticas desenvolvidas no projeto, sem a intenção de comprovar hipóteses, mas de compreender e relatar a realidade observada. Assim, o trabalho enfatiza a descrição e a interpretação das experiências vivenciadas durante o estágio, considerando o contexto, as interações estabelecidas e as práticas pedagógicas construídas no âmbito da Educação Infantil.

Quanto à modalidade, o estudo se configura como estudo de caso por se centralizada em uma experiência específica, que será o projeto “Brincando de Passarinho”, desenvolvido no CAp-EBas/UFPB, permitindo uma análise aprofundada dessa prática pedagógica no contexto da Educação Infantil, buscando produzir conhecimento a partir de uma experiência concreta vivida pela autora.

Nesse sentido, o estudo de caso caracteriza-se pela investigação

detalhada de uma realidade específica. Conforme afirma Antônio Carlos Gil (2002, p. 54), ele “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”.

Assim, essa abordagem metodológica possibilita a compreensão integral, descritiva e interpretativa da realidade educativa, revelando a complexidade do fenômeno em seu contexto e garantindo a profundidade necessária para a análise proposta neste trabalho.

Nesse sentido, o presente estudo não pretende mensurar resultados estatísticos, mas sim analisar como a Pedagogia de Projetos pode contribuir para o desenvolvimento integral das crianças e para a efetivação dos direitos de aprendizagem previstos na BNCC.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO

A presente pesquisa foi realizada na Escola de Educação Básica (EEBAS), atual Colégio de Aplicação (EBAS/UFPB), localizada no bairro Castelo Branco, na cidade de João Pessoa, no estado da Paraíba. O colégio é vinculado ao Centro de Educação (CE) e está situado no Campus I da Universidade Federal da Paraíba.

O colégio foi fundado em 1998, mas iniciou suas atividades apenas em 1990, atuando inicialmente como Centro de Convivência Infantil (CCI). Em 2010, a instituição ampliou sua oferta de ensino para os anos iniciais do Ensino Fundamental e foi nomeada Escola de Educação Básica, o que representou a efetivação do compromisso social da universidade com a comunidade acadêmica e circunvizinha. Atualmente a escola atende creche, pré-escola e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Um marco fundamental em sua trajetória ocorreu em 2022, quando a instituição passou a funcionar oficialmente como Colégio de Aplicação, integrando o Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas de Educação Básica das Instituições Federais de Ensino Superior (CONDICAp). Essa transição fortaleceu sua inserção nas políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão, ampliando sua atuação no campo da formação docente e da produção de conhecimento na área educacional.

Por sua natureza institucional e federal, o colégio configura-se não apenas como um espaço de ensino da educação básica, mas também como um importante ambiente formativo e um campo de experimentação pedagógica para professoras e estudantes da comunidade acadêmica, fortalecendo o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Foi justamente nesse contexto de valorização do espaço formativo que se deu a minha inserção no campo de pesquisa. Meu ingresso na instituição ocorreu por meio de aprovação em um edital de bolsa de estágio, o que representou uma oportunidade significativa para o aprimoramento da minha formação inicial.

A vivência diária aliada à participação ativa nas atividades pedagógicas desenvolvidas junto às crianças, possibilitou a construção de uma experiência prática enriquecedora, permitindo unir os conhecimentos teóricos da graduação à realidade cotidiana da Educação Infantil.

A escola também se destaca pelo desenvolvimento de projetos de extensão, frequentemente idealizados e conduzidos pelas professoras que atuam na instituição. Tais iniciativas buscam articular a prática pedagógica com a produção de conhecimento e o diálogo com a comunidade, promovendo experiências educativas que enriquecem o processo de ensino-aprendizagem e contribuem para a formação contínua dos profissionais envolvidos.

4.3 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

O recorte desta pesquisa concentra-se na Educação Infantil do Colégio de Aplicação da Universidade Federal da Paraíba (EBAS/UFPB). Embora a instituição atenda a diferentes etapas da educação básica, este estudo delimita seu foco nas turmas que participaram do projeto “Brincando de Passarinho”, desenvolvido no contexto das práticas pedagógicas dessa etapa de ensino.

Essa delimitação se justifica pelo interesse em compreender como a Pedagogia de Projetos se concretiza nas práticas educativas da educação infantil, considerando também os direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

É a partir desse recorte que se definem os sujeitos que dão vida a esta pesquisa: as crianças da Educação Infantil e as professoras regentes das turmas

participantes. As crianças, protagonistas das experiências vivenciadas no projeto, pertencem às turmas do turno da tarde, acompanhadas ao longo do desenvolvimento das atividades propostas.

O estudo envolveu a turma do Infantil III, composta por 12 crianças, bem como as turmas do Infantil IV e Infantil V, que contam com 15 crianças em cada grupo. A participação dessas turmas possibilitou observar e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do projeto, bem como as interações e experiências construídas no cotidiano da Educação Infantil.

As professoras regentes das turmas participantes integram o Departamento de Educação Básica do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (Debas). Por meio do questionário aplicado, foi possível identificar aspectos relacionados à formação acadêmica e ao tempo de atuação das docentes na Educação Infantil.

As professoras regentes participantes do projeto possuem formação em Pedagogia e titulação em nível de doutorado em Educação. Todas apresentam ampla experiência na área da Educação Infantil, com mais de dez anos de atuação profissional. Esse perfil evidencia não apenas um elevado nível de formação acadêmica, mas também uma trajetória profissional consolidada, o que contribui para a qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas e para o enriquecimento das experiências educacionais vivenciadas pelas crianças.

4.4 INSTRUMENTOS/TÉCNICAS DE PRODUÇÃO E COLETA DE DADOS

O presente estudo utilizará diferentes instrumentos e técnicas de coleta de dados com o objetivo de garantir uma análise ampla e consistente acerca da prática pedagógica desenvolvida no projeto “Brincando de Passarinho”. Entre os instrumentos de produção de dados, destaca-se a observação participante, realizada durante o período de estágio curricular realizado no colégio de aplicação, no contexto da Educação Infantil, Minayo, define a observação participante como:

A técnica de observação participante se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma

relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto (MINAYO, 2001, p.60).

A utilização desse instrumento possibilitou à pesquisadora não apenas acompanhar as práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do projeto, mas também inserir-se no contexto investigado, vivenciando-as de forma ativa. Ao interagir com as crianças e participar da execução das atividades junto à professora regente, a pesquisadora integrou-se de maneira significativa ao cotidiano da sala de aula, o que favoreceu a construção de um olhar crítico e reflexivo sobre as práticas adotadas na Educação Infantil.

Como suporte para o relato, também será analisado o livro “Brincando de passarinho, catálogo de pássaros e outras histórias” produzido pelas professoras durante o desenvolvimento do projeto junto com as crianças do infantil, do turno da tarde. Esse material reúne registros fotográficos das atividades realizadas, produções das crianças e reflexões pedagógicas das educadoras, servindo como fonte importante para observar e compreender como foram as vivências e as práticas desenvolvidas durante o projeto e como ele contribuiu para o desenvolvimento integral das crianças.

Além disso, será utilizado um questionário aplicado às professoras da Educação Infantil que participaram da elaboração e execução do projeto “Brincando de Passarinho”. O questionário possui 11 questões, sendo 3 de múltipla escolha e 8 discursivas, tendo como finalidade compreender as percepções das docentes sobre o processo de planejamento, desenvolvimento e resultados do projeto, buscando identificar de que forma elas articulam a Pedagogia de Projetos aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na BNCC. Em relação ao questionário Gil, destaca que:

O questionário pode ser definido como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (GIL, 2011, p. 124)

Nesse sentido, a utilização desse instrumento possibilitou sistematizar as percepções das professoras acerca do processo pedagógico vivenciado durante o

desenvolvimento do projeto, contribuindo para a compreensão da experiência investigada.

A análise desses instrumentos e documentos também favoreceu uma leitura mais ampla e fundamentada da realidade pesquisada, permitindo transformar as experiências práticas e os registros produzidos coletivamente em conhecimento acadêmico e fundamentado. Dessa forma, tornou-se possível compreender como a Pedagogia de Projetos se materializa na prática pedagógica no contexto da Educação Infantil.

A partir desses procedimentos metodológicos, os dados coletados foram organizados e analisados de modo a evidenciar os aspectos mais relevantes da experiência investigada, conforme apresentado na seção seguinte.

4.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISES

A análise dos dados desta pesquisa fundamentou-se na Análise de Conteúdo, proposta por Laurence Bardin (2011). Essa metodologia é definida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, permitindo a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção dessas mensagens. Sobre a finalidade desta metodologia, Bardin (2011, p. 44) afirma que ela busca "a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)."

Portanto, ao adotar a Análise de Conteúdo, a pesquisa assumiu um papel investigativo que vai além da simples descrição dos dados coletados. Na construção das análises, as respostas das professoras ao questionário, os registros de observação e as produções das crianças no livro foram utilizados como indicadores, ou seja, pistas e sinais que permitiram inferir a realidade pedagógica vivenciada.

Dessa forma, a análise buscou identificar, nas entrelinhas das mensagens, como os direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos pela BNCC foram efetivamente exercidos no projeto "Brincando de Passarinho", transformando o conteúdo bruto em um conhecimento científico sobre o desenvolvimento integral

das crianças e as potencialidades da Pedagogia de Projetos.

Dessa forma, a operacionalização da análise foi organizada em três etapas fundamentais, conforme orienta a metodologia de Bardin (2011):

A primeira etapa consistiu na pré-análise, fase em que foi realizada a organização de todo material coletado. Neste momento, procedeu-se à "leitura flutuante" que consistiu em um momento de leitura livre e fluída dos relatórios de observação, das respostas aos questionários aplicados às professoras e das produções contidas no livro do projeto. Essa leitura inicial permitiu selecionar o corpus da pesquisa e identificar os temas recorrentes que, posteriormente, nortearam a organização dos dados sob a ótica da BNCC. Assegurando que os documentos analisados fossem pertinentes aos objetivos do estudo e proporcionassem uma visão ampla do processo educativo vivenciado no projeto "Brincando de Passarinho".

Na sequência, ocorreu a exploração do material, etapa que compreendeu a codificação e a categorização dos dados. Nesta fase, as informações brutas foram organizadas em unidades de registro, sendo confrontadas diretamente com os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na BNCC: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Essa sistematização permitiu agrupar os relatos e as evidências observadas em categorias temáticas, facilitando a compreensão de como cada prática pedagógica se articulou às diretrizes curriculares nacionais.

Por fim, realizou-se o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Nesta última fase, os dados categorizados deixaram de ser apenas descritivos para tornarem-se significativos, possibilitando uma discussão crítica sobre a Pedagogia de Projetos. A partir das inferências realizadas, foi possível relacionar as práticas observadas aos fundamentos teóricos que sustentam esta pesquisa, examinando de que maneira a articulação entre o brincar, as vivências e a exploração do ambiente favorecem o desenvolvimento integral das crianças e a aprendizagem significativa na Educação Infantil.

4.6 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS DA PESQUISA

Esta pesquisa foca na análise do projeto pedagógico "Brincando de

Passarinho” e na vivência de estágio da pesquisadora. A pesquisa respeitará os princípios éticos que envolvem estudos com seres humanos, conforme a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. As professoras participantes serão informadas sobre os objetivos do estudo, garantindo-se a confidencialidade das respostas e o uso dos dados exclusivamente para fins acadêmicos. O questionário será aplicado apenas mediante consentimento das participantes.

A análise será baseada exclusivamente no relato de experiência da pesquisadora e em registros e materiais já produzidos no contexto do estágio supervisionado, garantindo assim que a investigação não implique em riscos ou danos aos participantes, nem em violação de sua privacidade ou confidencialidade.

Desse modo, a abordagem ética da pesquisa se dá de forma cuidadosa, assegurando a privacidade das crianças e da professora. Nenhum nome será revelado, e as informações serão tratadas de forma anônima e genérica para proteger a identidade dos envolvidos. O foco do estudo é a prática pedagógica e sua fundamentação teórica não o perfil individual dos participantes.

5. ANÁLISES

O presente capítulo dedica-se à análise e discussão dos dados coletados no decorrer da pesquisa, com o objetivo de compreender de que maneira a pedagogia de projetos, a partir da experiência do projeto **“Brincando de Passarinho”**, contribuiu para a efetivação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil.

A análise dos dados, como já foi citado, foi realizada com base na Análise de Conteúdo, proposta por Laurence Bardin (2016), compreendida como um conjunto de técnicas sistemáticas voltadas para a interpretação dos dados. Essa abordagem possibilitou à pesquisadora organizar e examinar os dados de forma estruturada, identificando os sentidos e significados presentes nas falas e registros analisados.

Esse processo de análise envolveu a leitura cuidadosa das respostas aos questionários, dos registros de observação, da proposta curricular para a educação infantil e do livro produzido no contexto do projeto, permitindo a organização do material em categorias temáticas delimitadas a partir dos seis direitos de aprendizagem estabelecidos pela BNCC.

Considerando que a pesquisa tem como eixo central a efetivação dos direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se), optou-se por estruturar este capítulo de análise em seis subtópicos, correspondentes a cada um desses direitos. Em cada seção, será inicialmente apresentada a definição do respectivo direito à luz da BNCC. Na sequência, articula-se a teoria com os dados coletados, consubstanciados nas falas das professoras e nas práticas evidenciadas pelos documentos, com o intuito de demonstrar como cada direito foi materializado ao longo do projeto Brincando de Passarinho.

É importante ressaltar que os direitos de aprendizagem são indissociáveis, ou seja, eles devem ser garantidos de forma integrada e acontecem de forma simultânea no processo educativo. A escolha por analisá-los separadamente foi feita por uma questão exclusivamente pedagógica e organizacional. Tendo como objetivo facilitar a compreensão de cada direito em sua especificidade, permitindo uma análise mais detalhada de suas características, intencionalidades e

possibilidades de aplicação dentro da prática educativa aqui analisada.

5.1 DIREITO DE BRINCAR

O brincar ocupa um lugar central na Educação Infantil, sendo reconhecido como uma das principais formas pelas quais as crianças aprendem, se expressam e constroem conhecimentos sobre o mundo que as cerca. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece o brincar como um dos direitos fundamentais de aprendizagem e desenvolvimento. Segundo o documento normativo, deve-se garantir à criança o direito de:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (BRASIL, 2018, p. 38).

No contexto da Educação Infantil, o brincar assume diferentes formas. O brincar livre, caracterizado pela espontaneidade, permite que a criança explore o ambiente de forma autônoma, investigue materiais e construa significados próprios, desenvolvendo sua curiosidade e iniciativa.

Contudo, é fundamental compreender que o direito de brincar no ambiente escolar não se resume a momentos de distração sem intencionalidade. O brincar também ocorre de forma estruturada, com situações em que a atividade lúdica é pensada e mediada pelo adulto para favorecer aprendizagens específicas. Mesmo nos momentos em que as crianças parecem brincar de forma puramente livre, existe uma organização pedagógica por trás para que essas vivências sejam ampliadas. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) destaca justamente esse papel do educador na garantia de um brincar rico e significativo:

É o adulto, na figura do professor, portanto, que, na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Consequentemente é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar (BRASIL, 1998, p. 28).

Ao planejar os espaços, selecionar os materiais e garantir momentos específicos para as atividades lúdicas, o educador cria condições para que as crianças ampliem suas formas de interação, exploração e expressão. Assim, o brincar deixa de ser compreendido apenas como um momento de entretenimento e passa a constituir-se como uma prática educativa fundamental para o desenvolvimento e a aprendizagem na infância.

Essa intencionalidade pedagógica e a centralidade do lúdico também ficaram evidentes nas respostas das professoras participantes do projeto Brincando de Passarinho. Ao serem questionadas sobre os objetivos da proposta e sobre como o direito de brincar foi efetivado no cotidiano das turmas, uma das docentes destacou:

Estimular a criatividade e a investigação como formas de aprender e vivenciar de forma lúdica e prazerosa práticas que contribuíssem para o desenvolvimento das crianças. (Professora 3, 2025).

A brincadeira foi eixo estruturante de todo projeto, uma vez que a brincadeira se fazia presente em todas as vivências, seja pelo jogo simbólico do faz de conta, estímulo à imaginação ou por meio do brincar livre e/ou com objetos e ambientes relacionados às investigações, como a brincadeira com binóculos, aviões de papel, folhas de árvores etc. (Professora 3, 2025).

As falas da docente evidenciam que o brincar foi compreendido como elemento central na organização das experiências pedagógicas do projeto, estando presente tanto nos momentos de exploração livre quanto nas propostas planejadas pelas professoras. Ao destacar aspectos como criatividade, investigação, imaginação e o uso de diferentes objetos e ambientes de exploração, a professora demonstra que a brincadeira foi concebida como estratégia pedagógica para promover aprendizagens significativas.

Dessa forma, as atividades desenvolvidas buscaram integrar ludicidade, investigação e interação, possibilitando que as crianças construíssem conhecimentos de maneira ativa e participativa, em consonância com as orientações para a Educação Infantil.

Essa materialização do brincar como eixo investigativo da temática dos pássaros, utilizando os espaços da escola como cenários de descoberta, pode ser observada de forma evidente na prática pedagógica. Um exemplo claro dessa

integração é apresentado na Imagem 1, que ilustra uma das atividades lúdicas desenvolvidas com as crianças durante o projeto:

Imagem 1: Jogo à procura das Aves



Fonte: Livro produzido pelas professoras (Cruzetta, Brito e Lima, 2024).

Na Imagem 1, observa-se as crianças do Infantil reunidas no espaço externo da instituição durante a realização da atividade intitulada “*À procura das aves*”, desenvolvida no contexto do projeto, em parceria com o projeto de extensão Aves UFPB. A proposta envolveu a participação conjunta das três turmas da Educação Infantil (Infantil III, IV e V), como é possível observar na imagem, sendo mediada pelas professoras regentes, pelos estagiários da Educação Infantil e pelos extensionistas do referido projeto de extensão, que atuaram como colaboradores no planejamento e na execução das atividades.

A brincadeira consistia em reproduzir, por meio de uma caixa de som, o canto de pássaros previamente estudados. Após ouvirem com atenção e identificarem a ave pelo som de seu canto, as crianças eram desafiadas a procurar as representações desses pássaros que haviam sido estrategicamente escondidas pelo pátio da escola. A atividade foi realizada de maneira lúdica e investigativa, estimulando a curiosidade, o trabalho em grupo e o envolvimento ativo das crianças.

Essa proposta evidencia o brincar como eixo estruturante da prática pedagógica, pois a aprendizagem ocorreu por meio da experiência concreta, da escuta, da investigação e da interação social. Durante a atividade, ao ouvirem

atentamente o canto das aves reproduzido na caixa de som e, em seguida, saírem pelo pátio em busca das representações dos pássaros escondidos, as crianças mobilizaram diferentes habilidades como atenção, percepção auditiva, memória, associação entre o som e a imagem estudada.

Ao se deslocarem pelo espaço e compartilharem a busca com os colegas, também exercitaram a orientação espacial, a cooperação e o trabalho em grupo. Além disso, a atividade favoreceu a construção coletiva de estratégias, o diálogo e a negociação, elementos fundamentais para o desenvolvimento social e cognitivo.

Nesse sentido, podemos observar que a vivência lúdica atua como um importante motor do desenvolvimento infantil. Sendo um momento também de entretenimento, percebemos que o brincar mobiliza a criança de forma integral, possibilitando que ela explore, experimente e ressignifique o mundo ao seu redor por meio da interação com os outros e com o ambiente.

Sobre a importância do lúdico, Vygotsky (1987) define o brincar como uma atividade humana criadora. Para o autor, nesse processo, a imaginação, a fantasia e a realidade interagem, permitindo a produção de novas possibilidades de interpretação e ação pela criança, além de favorecer a construção de relações sociais com adultos e seus pares.

Ao interagir no pátio da escola, juntamente com colegas de diferentes turmas e com os professores, as crianças ampliaram não apenas seus conhecimentos sobre a fauna local, mas, também desenvolveram diversas habilidades sensoriais, cognitivas e sociais. Por meio da ludicidade e da investigação compartilhada, a atividade possibilitou experiências significativas de aprendizagem, nas quais o brincar se constituiu como um meio de exploração, interação e construção de conhecimentos.

Além dessa proposta, outras experiências lúdicas também foram desenvolvidas ao longo do projeto, ampliando as possibilidades de expressão e participação das crianças. Entre elas, destaca-se a atividade de pintura também realizada em parceria com o projeto de extensão “Aves UFPB”, na qual as crianças foram convidadas a representar, por meio do desenho e da pintura, os pássaros estudados durante as vivências do projeto. Como é possível observar na imagem 2 a seguir:

Imagem 2: Desenho e pintura guiada dos pássaros



Fonte: Livro produzido pelas professoras (Cruzetta, Brito e Lima, 2024).

A proposta também foi realizada com todas as turmas da Educação Infantil participantes do projeto, possibilitando que as crianças vivenciassem a experiência de forma coletiva. Para o desenvolvimento da atividade, as crianças se sentaram em grupos e foram disponibilizadas folhas de ofício e vários lápis de pintar, permitindo que elas representassem por meio de cores e traços, os pássaros observados e trabalhados ao longo das vivências.

Esse momento possibilitou às crianças um espaço de criação e experimentação, no qual puderam manifestar sua imaginação e criatividade de maneira livre e significativa. Durante a atividade, ao escolherem as cores, manipularem os lápis e criarem os desenhos com diferentes traços e combinações, as crianças puderam expressar suas percepções sobre os pássaros trabalhados de maneira livre.

Enquanto pintavam, também observavam as produções dos colegas, comentavam entre si e compartilhavam ideias sobre as cores e formas utilizadas, favorecendo a interação e a troca entre os pares. Dessa maneira, a proposta fortaleceu o caráter coletivo e lúdico da experiência, evidenciando o desenho e a pintura como formas de brincar que integrou expressão estética, exploração sensorial e construção de conhecimentos relacionados ao tema desenvolvido no projeto.

A proposta também contribuiu para o desenvolvimento da criatividade e da livre expressão, possibilitando que as crianças representassem os pássaros por meio do desenho e da pintura, explorando cores, formas e traços a partir de suas próprias percepções. Essa valorização da livre expressão e da imaginação no contexto educativo torna-se fundamental, uma vez que permite à criança elaborar, recriar e dar novos significados às suas experiências. Nesse sentido, Oliveira destaca:

Em outras palavras, para se desenvolver, a função imaginativa depende da experiência, das necessidades e interesses, da capacidade combinativa exercitada na atividade de dar forma material aos seus frutos – os conhecimentos técnicos e as tradições, ou seja, os modelos de criação que influem no ser humano (OLIVEIRA, 2002, p. 167)

Essa atividade dialoga diretamente com essa concepção, pois, ao desenhar e pintar, cada criança mobiliza seus interesses, suas vivências e sua capacidade de combinar elementos aprendidos, transformando-os em uma produção própria. Assim, a experiência não se restringiu à produção artística em si, mas constituiu-se como uma oportunidade para que as crianças interpretassem e ressignificassem as vivências construídas, articulando brincadeira, expressão e aprendizagem.

A partir das experiências analisadas, observa-se que o brincar esteve presente como elemento central no desenvolvimento do projeto Brincando de Passarinho. As atividades propostas possibilitaram que as crianças participassem ativamente das vivências, explorassem diferentes linguagens e interagissem com os colegas e com o ambiente de forma significativa. Nesse contexto, o brincar não foi compreendido apenas como um momento de lazer, mas como uma prática pedagógica intencional, que favoreceu a construção de conhecimentos, a expressão da criatividade e o desenvolvimento integral das crianças.

Além disso, as experiências lúdicas vivenciadas ao longo do projeto também estimularam a curiosidade e o interesse das crianças pelo ambiente ao seu redor, despertando nelas o desejo de observar, investigar e conhecer mais sobre os pássaros presentes no espaço da escola e em seus arredores. Dessa forma, o brincar constituiu-se também como um caminho para a ampliação das experiências de descoberta e investigação, aproximando-se do direito de explorar, previsto na Base Nacional Comum Curricular, que será discutido na seção seguinte.

5.2 DIREITO DE EXPLORAR

O direito de explorar na Educação Infantil, está diretamente relacionado à curiosidade inerente às crianças e ao seu desejo de investigar e dar sentido ao mundo que as cerca. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca que é necessário garantir oportunidades para que elas experimentem diferentes materiais, observem fenômenos e interajam com a diversidade do espaço em que vivem. Segundo o documento normativo, a escola deve assegurar à criança o direito de:

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia (BRASIL, 2018, p. 38).

A partir dessa perspectiva, compreende-se que explorar vai muito além do simples contato físico com objetos ou espaços, envolvendo experiências que estimulam a curiosidade, a observação atenta e a investigação do mundo ao redor. Nessa etapa da vida, a criança atua como uma pesquisadora nata, buscando compreender fenômenos, levantar hipóteses e atribuir significados às suas descobertas.

Assim, ao proporcionar situações em que possa manipular materiais, observar a natureza e interagir com diferentes estímulos presentes no ambiente, a escola cria condições para que as crianças ampliem suas formas de compreender e interpretar a realidade, construindo conhecimentos a partir da experiência, da experimentação e da interação com o meio.

No contexto do projeto Brincando de Passarinho, o direito de explorar foi materializado por meio de diferentes experiências que possibilitaram às crianças investigar e observar os elementos da natureza presentes no ambiente ao redor da escola. Essa exploração investigativa e o contato direto com o meio natural ultrapassaram os limites da sala de aula, transformando os espaços externos em um verdadeiro laboratório a céu aberto. Um exemplo dessa vivência pode ser observado na Imagem 3.

Imagem 3: Crianças “passarinhando” na UFPB



Fonte: Livro produzido pelas professoras (Cruzetta, Brito e Lima, 2024).

Na Imagem 3, observam-se as crianças das turmas do Infantil III, IV e V durante a realização da atividade conhecida como “passarinhada”, desenvolvida no contexto do projeto Brincando de Passarinho, em parceria com o projeto de extensão Aves UFPB. Nessa vivência, as crianças saíram da escola acompanhadas pelas professoras, pela equipe do projeto de extensão e pelos estagiários, para uma saída exploratória pelo campus da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com o objetivo de observar e identificar as aves presentes no entorno da instituição.

Durante a atividade, as crianças percorreram diferentes espaços do campus, mantendo-se atentas aos sons e movimentos das aves encontradas ao longo do percurso. Nesse momento, foi possível identificar diversas espécies que haviam sido previamente estudadas no decorrer do projeto, como o Bem-te-vi, o Tetéu, a Andorinha-serradora, o Bentevizinho e o Canário da terra, permitindo assim que as crianças relacionassem os conhecimentos construídos nas atividades em sala com a experiência concreta de observação dos pássaros em seu habitat natural. Algumas dessas espécies foram registradas por meio de fotografias realizadas pela professora integrante do projeto de extensão, contribuindo para a documentação da experiência e possibilitando que esses registros fossem posteriormente retomados nas atividades desenvolvidas com as

crianças.

A atividade de “passarinhada” evidencia, na prática, o exercício do direito de explorar, uma vez que proporcionou às crianças a oportunidade de investigar o ambiente natural de forma direta e significativa. Ao caminhar pelos diferentes espaços do campus, ouvir os sons das aves e observar os pássaros e seus movimentos, as crianças foram estimuladas a desenvolver a atenção, a curiosidade e a capacidade de observação.

Durante a saída pelo campus da UFPB, as crianças demonstraram grande entusiasmo ao observar os pássaros em seu habitat natural, apontando, comentando entre si e tentando identificar as aves que apareciam nas árvores e nos espaços abertos. Esse contato direto com a natureza favoreceu a construção de aprendizagens que ultrapassaram a dimensão teórica, permitindo que os conhecimentos trabalhados anteriormente em sala fossem ressignificados a partir da experiência concreta com o objeto de estudo, transformando a observação em uma experiência investigativa, divertida, marcada pela curiosidade, pelo encantamento e pela interação com a natureza.

Nesse sentido, tal intencionalidade vai ao encontro do que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil determinam para as práticas pedagógicas na Educação Infantil, definindo que elas devem promover experiências que “incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza” (BRASIL, 2010, p. 26).

Nessa perspectiva, a atividade possibilitou que as crianças explorassem o espaço externo de maneira significativa, observando os pássaros em seu ambiente natural e percebendo que esses animais fazem parte do ecossistema presente em seu cotidiano. Além de favorecer a construção de conhecimentos sobre a fauna local, a vivência também estimulou atitudes de cuidado, respeito e valorização da natureza, ampliando a percepção das crianças sobre o ambiente em que estão inseridas.

A dimensão formativa dessa experiência também se evidencia nas falas das professoras participantes da pesquisa. Ao refletirem sobre os resultados do projeto, às docentes destacaram que as vivências proporcionaram não apenas a ampliação dos conhecimentos das crianças sobre as aves, mas, também o desenvolvimento de uma maior consciência em relação ao cuidado com a

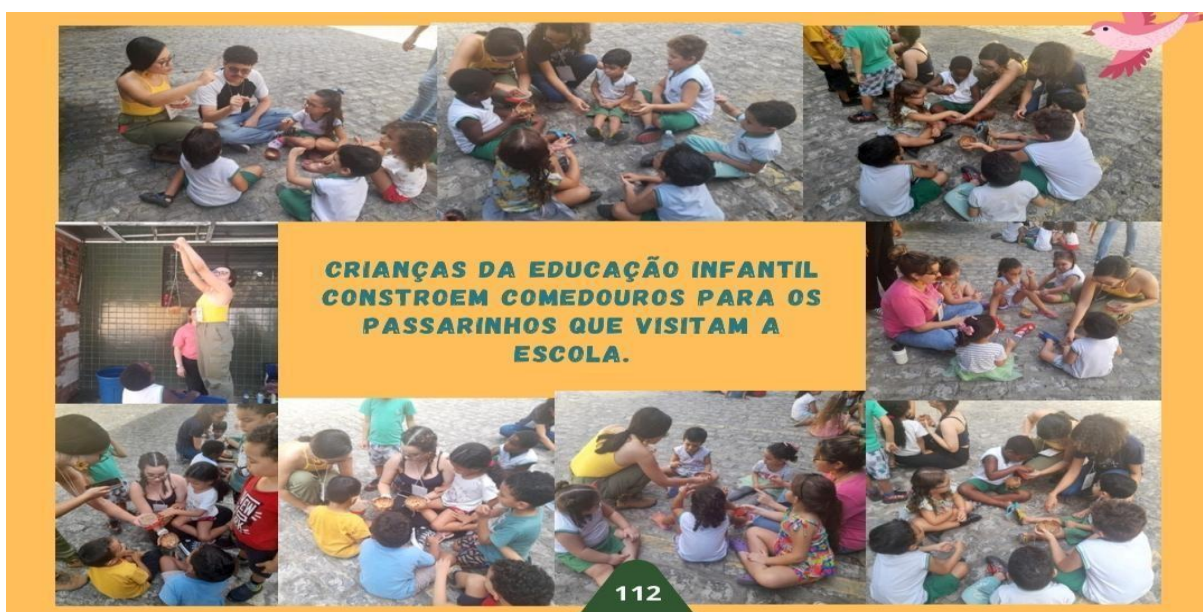
natureza. Como relata uma das professoras:

As crianças aprenderam muito sobre os pássaros (nomeá-los, habitat, características, etc.). Mas também entenderam a importância da preservação e cuidado com a natureza. Lembro de relatos de famílias sobre a criança reconhecer aves em espaços fora da escola e demonstrar o cuidado (como Benício que encontrou um ninho de coruja buraqueira e ficou dizendo para todos para não mexer). (Professora 2, 2025).

Esse relato evidencia que as aprendizagens construídas durante o projeto ultrapassaram o espaço escolar, passando a fazer parte do cotidiano das crianças e de suas interações com o ambiente. Ao reconhecer aves em outros espaços e demonstrar atitudes de cuidado, às crianças revelam que a exploração da natureza favoreceu não apenas a construção de conhecimentos, mas, também o desenvolvimento de uma postura de valorização e respeito pela natureza, pelos animais e pela fauna local.

Como desdobramento dessa postura de cuidado e respeito à natureza, o direito de explorar assumiu uma nova materialidade no decorrer do projeto. Se durante a “passarinhada” o foco investigativo esteve voltado para o espaço amplo, para os sons e para a observação das aves em seu habitat, em um segundo momento as crianças foram convidadas a investigar o mundo por meio do toque, da exploração de diferentes materiais e da manipulação direta de objetos. Essa vivência ocorreu durante a oficina de confecção de comedouros para as aves, como ilustra a Imagem 4:

Imagem 4: Confeccionando comedouros



Fonte: Livro produzido pelas professoras (Cruzetta, Brito e Lima, 2024).

Conforme registrado na imagem 4, a atividade reuniu todas as crianças da Educação Infantil em pequenos grupos no pátio da escola, contando mais uma vez com a parceria do projeto de extensão Aves UFPB. A vivência foi pensada com o objetivo de atrair e alimentar os pássaros que moram ao redor da escola e visitam a instituição. As crianças participaram da construção dos comedouros, entrando em contato e explorando uma diversidade de materiais, que foram utilizados para elaboração desses objetos.

Para a confecção dos comedouros, foram disponibilizadas quengas de coco, que serviram como base para a estrutura do objeto, cada criança pode personalizar esses recipientes por meio da pintura, utilizando diferentes cores e realizando desenhos livres sobre a superfície do coco, o que lhes permitiu confeccionar o comedouro de acordo com suas próprias escolhas e formas de expressão. Durante a confecção as crianças também tiveram contato direto com as sementes que seriam colocadas nos recipientes, podendo observá-las, manuseá-las e compreender sua função como alimento para os pássaros.

Em seguida, com o auxílio das professoras e dos extensionistas, foram utilizados barbantes para amarrar e suspender os comedouros, possibilitando que posteriormente fossem fixados em locais apropriados para receber os pássaros, como é possível observar na imagem.

As crianças participaram de todas as etapas da construção, desde a pintura das quengas de coco até a organização das sementes e a amarração dos barbantes, as crianças foram envolvidas ativamente no processo de elaboração dos comedouros. Essa participação favoreceu experiências de exploração que envolveram a manipulação de diferentes materiais, a observação de suas características e a compreensão de suas finalidades em uma situação concreta.

A atividade possibilitou que as crianças investigassem texturas, cores, formas e usos dos objetos, ampliando suas experiências sensoriais e cognitivas. Ao manipular as quengas de coco, os barbantes e as sementes, as crianças puderam perceber características distintas entre os materiais, como o formato curvo e rígido do coco, a flexibilidade do barbante e o tamanho reduzido das sementes.

Esse contato direto favoreceu a exploração por meio do toque, da observação e da experimentação, permitindo que as crianças comparassem os

materiais, levantassem hipóteses sobre suas funções e compreendessem como cada elemento seria utilizado na construção do comedouro. Oliveira, aprofunda essa compreensão sobre o uso de diferentes materiais para pensar o mundo da natureza e os animais, ao destacar que:

Nas atividades exploratórias das quais participam interagindo com os colegas, com o professor e com o material disponível, as crianças podem se apropriar de formas produtivas de pensar o mundo da natureza e da sociedade, incluindo os animais, as plantas, os objetos, a tecnologia, o comportamento humano e outros aspectos da cultura (OLIVEIRA, 2018, p. 97)

A construção dos comedouros para os passarinhos ilustra com exatidão essa premissa. Durante a confecção, a exploração transcendeu a observação e ganhou contornos de interação prática com o ambiente. Nesta atividade as crianças não apenas mobilizaram a criatividade e a coordenação motora, mas construíram, na prática, essa nova forma de "pensar o mundo da natureza" destacada pela autora.

Visto que, a atividade exigiu que o grupo refletisse sobre as necessidades reais das aves e sobre como poderiam atuar para acolhê-las no espaço escolar. Assim, o objeto construído (o comedouro) tornou-se a ponte material entre a curiosidade investigativa e o cuidado ativo com a fauna local.

Por tanto, essa vivência permitiu às crianças mobilizarem diferentes habilidades cognitivas, como a atenção, a curiosidade investigativa e a resolução de pequenos problemas práticos, por exemplo, ao decidir como pintar o recipiente, como organizar as sementes ou como posicionar o barbante para que o comedouro pudesse ser pendurado. Assim, a experiência articulou exploração sensorial, pensamento investigativo e ação prática, favorecendo a construção de aprendizagens significativas a partir da interação direta com os materiais.

Além das experiências relacionadas ao contato direto com a natureza e à construção dos comedouros, o direito de explorar também se manifestou e se estendeu em outras propostas do projeto, ganhando novos contornos ao envolver as linguagens artísticas e plásticas.

O aprofundamento desse direito pôde ser evidenciado, por exemplo, nas atividades desenvolvidas com as turmas do Infantil III (Imagem 5), nas quais a

investigação de cores, texturas e formas assumiu papel central nas experiências das crianças:

Imagem 5: Construção do quadro do beija-flor



Fonte: Livro produzido pelas professoras (Cruzetta, Brito e Lima, 2024).

Conforme ilustrado acima, as crianças envolveram-se na produção de um quadro sobre o beija-flor. Inicialmente, cada criança pintou o fundo da tela, explorando os movimentos com o pincel para criar o cenário que serviria de base para a composição do quadro. Nesse primeiro momento da atividade a exploração ganha uma dimensão eminentemente estética, pois o processo de criação artística exige da criança uma relação direta e investigativa com os materiais.

O ato de pintar, perceber a absorção da tinta no suporte e manusear o pincel mobiliza diferentes habilidades sensoriais e cognitivas, levando a criança a observar como a tinta se espalha no papel, como as cores se misturam e como diferentes movimentos da mão produzem efeitos visuais variados.

Em um segundo momento da proposta, as crianças passaram a construir o próprio beija-flor que seria aplicado sobre o quadro. Para isso, utilizaram palitos de picolé e recortes de papel crepom, compondo a estrutura do pássaro por meio da colagem dos materiais. Durante essa etapa, foi possível observar as crianças manipulando os palitos, escolhendo as cores do papel e experimentando

diferentes formas de organização e fixação do papel para montagem do beija-flor.

Essa combinação entre pintura e montagem permitiu que as crianças explorassem não apenas a dimensão da pintura, mas, também a construção de uma composição em relevo. Ao integrar diferentes materiais, como tinta, palitos e papel crepom, as crianças investigaram texturas, formas e possibilidades de uso dos objetos, exercitando simultaneamente a criatividade, a coordenação motora fina e a capacidade de planejar e organizar os elementos da produção artística.

Outro aspecto relevante dessa proposta foi a articulação entre diferentes dimensões da produção artística. Enquanto a pintura do fundo da tela envolveu uma exploração bidimensional do espaço, a construção do beija-flor com palitos de picolé e papel crepom introduziu uma dimensão tridimensional à composição. Dessa forma, as crianças não apenas pintaram uma imagem, mas também construíram elementos em relevo que passaram a compor a cena.

Esse processo favoreceu a ampliação da percepção espacial e estimulou as crianças a refletirem sobre a organização dos elementos no quadro. Ao integrar pintura e montagem na mesma proposta, a atividade ampliou as possibilidades de exploração estética e material, permitindo que as crianças experimentassem diferentes formas de representar o pássaro estudado ao longo do projeto.

Para além dos registros fotográficos apresentados, a riqueza dessas experiências de exploração também pôde ser percebida durante as observações de campo realizadas ao longo do projeto. Na condição de estagiária e pesquisadora inserida no cotidiano das turmas, tive a oportunidade de acompanhar diretamente o desenvolvimento de diversas atividades, observando de perto as interações das crianças com os materiais, com os colegas e com as propostas pedagógicas. A partir desse olhar situado no contexto da prática, destaco a seguir uma das vivências acompanhadas durante o estágio, a qual evidencia de forma significativa os processos de exploração e criação mobilizados pelas crianças.

Um momento marcante dessa observação participante ocorreu durante a confecção de passarinhos para compor uma árvore produzida pelas professoras, durante essa atividade cada criança recebeu um papelão recortado para representar o corpo do passarinho, ao qual elas podiam pintar da maneira que desejassem.

Ao acompanhar essa construção, pude observar atentamente o engajamento e a curiosidade das crianças diante da proposta. Era visível a empolgação delas, principalmente pela liberdade de criação e de exploração dos materiais, as crianças puderam pintar o corpo do passarinho, além de possuírem autonomia para escolher as cores das folhas de papel Filipinho que dariam forma ao bico e ao rabo de suas aves.

Ver essa interação material e essa tomada de decisão acontecerem na prática confirmou, diante dos meus olhos, o que a teoria nos ensina: a criança não é apenas uma receptora de instruções, mas uma construtora ativa de sentidos. Ao investigarem a aplicação da tinta de forma livre, experimentando a umidade no papelão rígido e testando por conta própria, hipóteses sobre a colagem dos recortes leves e coloridos de Filipinho, elas exercitavam a criatividade e a expressão individual de forma muito potente.

Foi possível testemunhar que a garantia do direito de explorar se materializou justamente nessa liberdade estética e de escolha. A exploração consolidou-se ali como uma aprendizagem viva, na qual elas puderam testar, sentir e dar uma forma tridimensional, autoral e única aquilo que, nos momentos anteriores do projeto, haviam apenas observado na natureza.

Tais vivências dialogam diretamente com o que propõe a BNCC, ao afirmar a importância de garantir oportunidades para que as crianças explorem diferentes objetos, materiais e elementos da natureza. Como evidenciado ao longo de todo o percurso, desde a saída investigativa pelo campus da UFPB até a manipulação de diferentes materiais como sementes, tintas e papeis. É a partir dessa experimentação contínua e da interação ativa com o ambiente que elas constroem conhecimentos verdadeiramente significativos sobre si e sobre o mundo.

5.3 DIREITO DE PARTICIPAR

Além das múltiplas oportunidades de exploração proporcionadas pelo projeto, outro direito de aprendizagem que se evidenciou nas experiências vivenciadas pelas crianças foi o direito de participar. A autonomia e a liberdade de escolha, tão presentes nas atividades de exploração estética e material anteriormente analisadas, conduzem diretamente à reflexão sobre esse outro eixo

estruturante da Educação Infantil: as interações.

Numa perspectiva mais tradicional, a criança era frequentemente compreendida apenas como executora de tarefas previamente definidas pelo adulto, a Base Nacional Comum Curricular veio justamente para romper com essa lógica ao reconhecer a criança como sujeito ativo no processo educativo. De acordo com a BNCC, a instituição deve garantir à criança o direito de:

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. (BRASIL, 2018a, p. 38).

A partir dessa perspectiva, destacamos que participar significa ter voz ativa no cotidiano escolar. Trata-se do reconhecimento por parte dos adultos, de que as crianças são sujeitos de direitos, capazes de pensar, opinar, escolher e levantar hipóteses, cujas opiniões devem ser consideradas nas experiências pedagógicas que serão desenvolvidas.

Assim, a participação infantil precisa ser garantida, ultrapassando a simples execução de atividades propostas pelo adulto. Portanto, as propostas pedagógicas devem envolver processos de escuta, diálogo e valorização das iniciativas das próprias crianças, reconhecendo-as como participantes ativas na construção das experiências de aprendizagem.

No contexto das vivências já analisadas, o direito de participar revelou-se de forma transversal, perpassando o cotidiano das turmas. Durante a atividade lúdica "*À procura das aves*", por exemplo, a participação efetivou-se quando as crianças elaboraram estratégias conjuntas, dialogaram entre si e tomaram decisões coletivas para encontrar os pássaros escondidos no pátio.

Da mesma forma, durante a confecção dos passarinhos de papelão para a árvore feita pelas professoras. Foi possível enxergar o protagonismo infantil em cada parte das vivências desenvolvidas, pois, as crianças puderam exercer o seu poder de escolha nas produções, decidindo de forma autônoma as cores que iriam utilizar, a estética, os materiais etc., assim elas deixaram de ser meras executoras para assumirem a autoria do processo criativo.

Contudo, é importante destacar que a garantia do direito de participar não

ocorreu apenas durante a execução das atividades, essa escuta ativa e o respeito à voz das crianças estiveram presentes desde o planejamento pedagógico.

Questionadas sobre como surgiu a motivação para o projeto "Brincando de Passarinho", as docentes revelaram que o surgimento do projeto e a definição da temática partiram de uma escuta ativa aos interesses e as curiosidades das próprias crianças, em um momento no pátio da escola:

*A proposta do projeto **surgiu a partir de uma observação atenta realizada no momento do parque**, onde as crianças do infantil III, IV e V brincam juntas e compartilham o espaço e muitas experiências. Num desses momentos as professoras observavam que as crianças mostravam-se curiosas e observadoras dos pássaros que também compartilhavam esse espaço com elas. Esse interesse foi a principal motivação (Professora 1, 2026, grifo nosso).*

*A proposta **surgiu a partir da observação das professoras no parquinho**. As crianças demonstraram interesse pelos pássaros presentes nos momentos no parque, principalmente pelo bem-te-vi, que, na época, corriqueiramente entrava em conflito com os saguis. Diante dessa observação, as professoras da Educação Infantil do turno da tarde elaboraram um projeto sobre passarinhos, com a intenção de conhecer melhor as espécies presentes nas matas da UFPB. (Professora 2, 2026, grifo nosso).*

A análise desses relatos evidencia que, na Educação Infantil, a participação das crianças nem sempre se manifesta de maneira explícita ou verbalizada, muitas vezes, ela se expressa por meio de gestos, olhares curiosos, pausas nas brincadeiras ou momentos de observação do ambiente ao redor. No caso descrito pelas docentes, foi justamente durante o momento do parque, que é um espaço frequentemente associado apenas ao brincar livre, que emergiu o interesse das crianças pelos pássaros presentes naquele ambiente, especialmente pelas interações observadas entre o bem-te-vi e os saguis.

Esse episódio revela a importância da escuta sensível e da observação atenta por parte do professor na construção do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Ao perceberem o fascínio das crianças diante dessas cenas da natureza, as docentes não trataram essa curiosidade como um evento passageiro, mas reconheceram nela uma possibilidade de investigação.

Assim, um interesse que surgiu de forma espontânea no cotidiano foi acolhido e transformado em tema estruturador do projeto desenvolvido com as turmas. Nesse sentido, o direito de participar também se materializou na

valorização das curiosidades infantis como ponto de partida para a construção do projeto. Uma vez reconhecido e acolhido esse interesse genuíno, as crianças passaram a ocupar o centro do processo educativo, como evidencia o relato da Professora 3:

As crianças foram as protagonistas do projeto desde o início. Seja indicando o tema que queriam investigar, escolhendo o nome do projeto ou demonstrando interesse em determinada vivência ou curiosidade, as crianças iam nos indicando a necessidade da continuidade de novas vivências e experiências sobre a temática. Por meio das "passarinhas" as crianças iam investigando novas espécies de pássaros, faziam pesquisas com suas famílias e compartilhavam com a turma. Também havia espaço para sugerir, a medida que algumas crianças foram trazendo livros infantis e músicas de seu repertório que também falavam sobre os pássaros em diferentes contextos. (Professora 3, 2026).

A fala acima evidencia que o direito de participar esteve presente em todos os momentos do projeto, seja no desenvolvimento ou ao longo dele, manifestando-se por meio de diversas formas de envolvimento das crianças. Ao acompanharem as chamadas “passarinhas”, investigarem novas espécies de aves, realizarem pesquisas com suas famílias e compartilharem as descobertas com o grupo, as crianças ampliaram suas possibilidades de participação para além das atividades realizadas em sala.

Dewey (1997) evidencia que o educar por meio de projetos consiste em organizar atividades que façam sentido para o aluno, onde ele não apenas executa tarefas, mas articula ideias de forma lógica e contínua. Esse processo permite que a criança aprenda a pensar como um cientista, testando hipóteses e descobrindo soluções através da própria prática e da investigação.

Nesse processo, quando trouxeram para o cotidiano do projeto elementos de seus próprios repertórios culturais, como livros infantis e músicas que abordavam o universo dos pássaros, elas contribuíram para enriquecer as discussões e experiências coletivas. Quando o aluno investiga em casa e traz esses achados para a sala de aula, ele está justamente articulando ideias de forma lógica e contínua, conectando o saber acadêmico às suas vivências familiares e sociais.

Dessa maneira, a participação infantil não se restringiu à execução das propostas planejadas pelas professoras, mas manifestou-se na circulação de ideias, sugestões e interesses trazidos pelas próprias crianças, que passaram a

influenciar diretamente os rumos das experiências vividas ao longo do projeto. Entre esses momentos de maior protagonismo, destaca-se a decisão coletiva sobre a identidade da pesquisa. Como ilustra a Imagem 6, a qual mostra o gráfico coletivamente construído com as turmas dos Infantis III, IV e V, momento no qual as turmas foram reunidas em uma grande roda de conversa, de modo que o nome do projeto foi escolhido em conjunto por meio de uma votação:

Imagem 6: Escolha do nome do projeto pelas crianças



Fonte: Livro produzido pelas professoras (Cruzetta, Brito e Lima, 2024).

O momento de escolha do nome do projeto evidenciou uma experiência significativa de participação infantil. Conforme ilustrado na Imagem 6, as turmas foram reunidas em uma grande roda de conversa, espaço tradicionalmente utilizado na Educação Infantil para promover o diálogo, a escuta e a construção coletiva de decisões. A partir do interesse inicial das crianças pelos pássaros observados no entorno da escola, foram apresentadas três possibilidades de nomes para o projeto: “Quase Passarinho”, “Passarinhos que Inspiram” e “Brincando de Passarinho”. Nesse momento, as crianças puderam expressar suas preferências por meio de uma votação.

Essa vivência evidencia que o direito de participar ultrapassou a simples presença das crianças nas atividades escolares. Ao serem convidadas a opinar e decidir sobre o nome do projeto, elas foram reconhecidas como protagonistas do

processo educativo. Assim, a votação não se configurou apenas como uma estratégia organizativa, mas como uma prática pedagógica que valoriza a escuta das crianças e legitima suas vozes na construção das experiências de aprendizagem.

Para além da dimensão social e democrática da escolha, o registro dos votos por meio de um gráfico de barras revela também uma importante intencionalidade pedagógica por parte da equipe docente. Ao acompanhar a contagem dos votos e a construção do gráfico, as crianças tiveram a oportunidade de visualizar quantidades, comparar resultados e identificar qual coluna apresentava maior número de votos, reconhecendo assim a opção vencedora. Nesse processo, a participação infantil funcionou como elemento mobilizador para a construção de aprendizagens, aproximando as crianças de noções iniciais de organização e interpretação de dados em um contexto significativo.

Com a vitória da opção “Brincando de Passarinho”, que obteve dezessete votos, consolidou-se a identidade do projeto. Na Educação Infantil, garantir o direito de participar não significa apenas permitir que a criança expresse sua opinião, mas criar condições pedagógicas para que essa participação se converta em experiências de aprendizagem. A roda de conversa e o gráfico de votação, nesse sentido, transformaram a voz das crianças em elemento estruturante do processo educativo, fortalecendo seu protagonismo na construção do projeto.

Se no momento da votação o direito de participar ficou evidente na tomada de decisão sobre os rumos do projeto, em outras etapas ele materializou-se na autoria e na produção ativa de cultura. Em minha observação, o ápice desse protagonismo infantil ocorreu durante a construção do livro *"Brincando de Passarinho: catálogo de passarinhos e outras histórias"*, confeccionado coletivamente pelas professoras e pelas próprias turmas.

Esse foi o momento em que as crianças deixaram a posição de meras ouvintes para assumirem o papel de autoras e ilustradoras de suas próprias histórias. Como ilustra a Imagem 7, às crianças do Infantil III foram convidadas a organizar e escolher os personagens que fariam parte da narrativa a partir das imagens das diferentes aves trabalhadas ao longo do projeto:

Imagem 7: Criação da história confusão de passarinhos



Fonte: Livro produzido pelas professoras (Cruzetta, Brito e Lima, 2024).

Durante a observação dessa atividade, momento que acompanhei diretamente enquanto estagiária inserida no cotidiano da turma, foi possível perceber como a participação das crianças estruturava toda a dinâmica da proposta. Como podemos observar na imagem acima, sentadas em roda no chão da sala, as crianças tiveram acesso às imagens dos diferentes pássaros estudados ao longo do projeto.

A professora apresentou essas figuras ao grupo e explicou que cada criança, uma por vez, poderia escolher dois pássaros para criar uma nova ave imaginária. Após a escolha, a professora recortava partes das imagens, geralmente a cabeça de um pássaro e o corpo de outro e realizava a junção das duas partes, colocando-as para formar uma nova espécie criada a partir das escolhas da própria criança.

Esse processo gerou combinações curiosas e criativas. Em um dos momentos observados, por exemplo, uma criança escolheu o bem-te-vi e o carcará, dando origem ao pássaro chamado “bem-cara”. Em outra situação, a junção entre o urubu-rei e o canário-da-terra resultou no “canário-rei”, nome também sugerido pela própria criança que realizou a escolha das imagens. Assim, além de decidir quais aves seriam combinadas, cada criança também teve a oportunidade de nomear a nova criação, contribuindo diretamente para a construção da narrativa coletiva que seria posteriormente registrada no livro

produzido pelas turmas.

Essa estratégia metodológica garantiu que o enredo do livro não fosse apresentado como algo pronto, mas construído coletivamente a partir das escolhas, associações e da imaginação das próprias crianças. Ao escolherem quais pássaros seriam combinados, sugerirem nomes e criarem uma nova ave a partir das espécies já estudadas no projeto, cada criança mobilizou suas referências, exerceu sua imaginação e participou ativamente da construção da narrativa. Nesse processo, as crianças deixaram de ocupar apenas o lugar de ouvintes ou consumidoras de histórias para assumirem o papel de produtoras de cultura. Essa perspectiva dialoga com o pensamento de Oliveira, ao afirmar que:

A atividade da criança não se limita à passiva incorporação de elementos da cultura, mas ela afirma sua singularidade atribuindo sentidos à sua experiência através de diferentes linguagens [...]. Em outras palavras, a criança desde pequena não só se apropria de uma cultura, mas o faz de um modo próprio, construindo cultura por sua vez. (OLIVEIRA, 2010, p. 5)

Foi exatamente essa "construção de cultura de modo próprio" que se observou na roda de conversa. Cada criança, ao misturar as características das aves reais para compor um pássaro inédito para o livro, afirmou a sua singularidade e exerceu o seu direito de participar ativamente da elaboração do conhecimento.

Além disso, a atividade mobilizou diferentes linguagens e formas de expressão, articulando imaginação, oralidade e pensamento narrativo. Ao inventarem novos pássaros e atribuírem nomes a essas criações, as crianças não apenas brincavam com os elementos já conhecidos do projeto, mas também elaboravam novas possibilidades simbólicas a partir deles. Dessa forma, a construção da história tornou-se um espaço privilegiado de participação, no qual as ideias das crianças eram acolhidas e incorporadas à narrativa final, reforçando seu protagonismo no processo de produção cultural vivido no interior da instituição.

A análise das vivências desenvolvidas no projeto evidencia que o direito de participar esteve presente de forma contínua ao longo das experiências propostas às crianças. Desde o momento inicial, quando puderam contribuir para a escolha do nome do projeto, até as atividades em que tomaram decisões coletivas,

criaram personagens e construíram narrativas para o livro produzido pelas turmas, observa-se que a participação infantil foi valorizada como princípio pedagógico.

Nesses diferentes momentos, as crianças assumiram o papel de protagonistas e participaram ativamente do desenvolvimento do projeto, evidenciando que a Pedagogia de Projetos se configura como uma metodologia que reconhece o protagonismo infantil e considera as crianças como sujeitos ativos, capazes de opinar, criar, investigar e participar ativamente da construção do processo educativo.

Desse modo, o projeto demonstrou que garantir o direito de participar na Educação Infantil implica promover contextos em que a escuta, o diálogo e a autoria das crianças sejam efetivamente valorizados e incorporados à construção das práticas pedagógicas.

5.4 DIREITO DE EXPRESSAR-SE

Para além da participação ativa das crianças nas diferentes vivências do projeto, outro direito de aprendizagem que se evidenciou de maneira significativa foi o de expressar-se. Segundo a BNCC, deve ser garantido a todas as crianças o direito de:

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens. (BRASIL, 2018, p. 38).

A compreensão desse direito também pode ser ampliada quando analisada a partir dos campos de experiências propostos pela BNCC. Conforme discutido por Oliveira (2018), a expressão infantil manifesta-se de diferentes formas nas experiências vividas pelas crianças, seja ao compartilhar emoções, sentimentos e ideias nas interações com outras crianças e adultos, seja por meio do corpo, das brincadeiras, das narrativas, das produções artísticas e das explorações do ambiente.

Dessa forma, o direito de expressar-se não se restringe à linguagem verbal, mas envolve múltiplas linguagens e formas de comunicação pelas quais as crianças interpretam e dão significado às suas experiências no mundo.

Portanto, ao analisar as propostas promovidas pelas professoras dentro do projeto, ficou evidente que eles oportunizaram atividades em que as crianças tivessem contato com diferentes tipos de experiências, ampliando assim suas linguagens e meios de expressão, as quais ganharam forma através dos traços no desenho, nas escolhas das cores, nos movimentos do corpo e nas produções feitas por elas. Um dos momentos representativos dessa garantia ocorreu quando as crianças do infantil IV, foram convidadas a traduzir os seus sentimentos e saberes sobre os pássaros estudados por meio da criação artística e poética.

Esse processo criativo foi dividido em duas etapas, mobilizando tanto a linguagem plástica quanto a literária. Primeiramente, as crianças foram convidadas a desenhar o passarinho que mais lhes chamou a atenção durante as investigações do projeto. Essa escolha não é aleatória, pois, o ato de desenhar a ave que mais lhe marcou demonstra que a expressão infantil está intrinsecamente ligada à afetividade. Além de dar oportunidade para a criança mostrar o conhecimento construído sobre o tema, transformando esse aprendizado em uma experiência sensível, expressa no papel por meio de cores, traços e formas únicas de cada criança.

Em seguida, a expressão ganhou contornos poéticos. Cada criança foi estimulada a criar uma poesia autoral sobre o pássaro que havia desenhado. Enquanto as crianças oralizavam as suas rimas e ideias, a professora assumia o papel de escriba, registrando o texto no papel.

Essa intervenção é fundamental na Educação Infantil, pois garante que as crianças, mesmo antes de se apropriarem convencionalmente do sistema de escrita alfabética, vivenciem as práticas sociais de letramento. Ao registrar por escrito as falas e produções orais das crianças, o professor possibilita que ideias, sentimentos e narrativas elaboradas por elas ganhem forma no texto escrito, mesmo quando ainda não dominam o sistema de escrita alfabética.

No trabalho com projetos é importante que o professor assuma um papel ativo de pesquisador constante, a fim de proporcionar experiências relacionadas com os interesses e capacidades dos educandos. Assim como é destacado por Dewey:

O educador deve estudar as capacidades e necessidades do grupo particular de indivíduos com o qual ele está lidando e, ao mesmo tempo, deve organizar as condições que disponibilizem as matérias ou conteúdos de forma a proporcionar experiências que satisfaçam a essas necessidades e desenvolva essas capacidades (DEWEY, 2011, p. 59).

No contexto da Educação Infantil, como já foi destacado, o professor não ensina de forma tradicional, com foco em conteúdo formal, mas cria experiências significativas, como a que vimos acima, que ajudam a criança a se desenvolver integralmente: na linguagem, no pensamento, nas emoções e nas relações sociais.

A prática aqui destacada, permitiu que elas atuassem como verdadeiras autoras de suas produções, valorizando suas formas de expressão, suas ideias, além de promover a organização do pensamento e a imaginação. Nesse contexto, a sala de aula constituiu-se como um espaço de escuta e valorização das narrativas infantis, no qual cada criança pôde compartilhar suas ideias e imaginar novas possibilidades a partir das experiências vividas ao longo do projeto.

Assim, o ato de escrever aquilo que a criança diz não significa substituir sua participação, mas potencializar sua expressão, garantindo que suas ideias sejam registradas e reconhecidas no contexto das práticas pedagógicas. Na imagem 8, podemos ver um exemplo dessas produções:

Imagem 8: Poesia da andorinha feita por uma das crianças



Fonte: Livro produzido pelas professoras (Cruzetta, Brito e Lima, 2024).

A imagem mostra a poesia sobre a andorinha-serradora feita por uma das alunas da turma. Analisando essa produção foi possível perceber que as crianças não expõem o que aprenderam apenas pela escrita tradicional, mas por diferentes formas de expressão, ou seja, por múltiplas linguagens. Nesse sentido, Oliveira ressalta que, na Educação Infantil, é papel do professor:

Criar oportunidades para as crianças demonstrarem o que aprenderam utilizando diferentes linguagens, seja desenhando, fazendo um gráfico, anotando números, escrevendo palavras ou frases simples, ou apresentando oralmente suas investigações ou conclusões ao grupo (OLIVEIRA, 2018, p. 98).

Essa perspectiva evidencia que o processo de exploração não se limita ao momento da observação ou da experimentação, mas também envolve a possibilidade de as crianças expressarem aquilo que descobriram durante suas investigações de outras formas. Assim, ao criarem as poesias, as crianças puderam comunicar suas ideias, compartilhar suas percepções e transformar suas experiências em produções significativas, utilizando a linguagem poética como meio de expressar aquilo que haviam observado e aprendido, ampliando suas formas de compreender e comunicar o mundo que exploravam.

Além das produções poéticas individuais, esse direito de a criança expressar-se por meio de diferentes linguagens também se consolidou de forma muito potente em outra proposta de criação narrativa coletiva, realizada com a turma do Infantil IV. Nessa atividade, as crianças foram convidadas a escolher três passarinhos que haviam sido estudados ao longo do projeto e, a partir dessa seleção, criar uma narrativa envolvendo esses personagens.

Esse momento permitiu que as crianças participassem ativamente da construção da história, criando personagens, sugerindo acontecimentos, descrevendo as ações dos pássaros e imaginando os rumos da narrativa. A partir do repertório construído ao longo das investigações, as próprias crianças também produziram as ilustrações da história, elas desenharam os pássaros que seriam os personagens, os cenários onde se passou a história e os acontecimentos. Para ilustrar a riqueza dessa produção coletiva e o protagonismo infantil na construção do enredo, apresenta-se a seguir a narrativa elaborada pela turma:

Título da história: Paco, Bia e Benjamin, os passarinhos aventureiros.

Era uma vez uma floresta onde vivia três passarinhos irmãos...

O bem te vi Paco era das cores amarelo e preto, com detalhes marrom, ele gostava muito de brincar de esconde-esconde e era muito feliz.

O teteu Benjamin era branco e marrom e tinha as patas bem compridas, ele gostava de brincar correndo no parque.

A andorinha Bia era preta, marrom e amarela, ela gostava de comer grãos

e brincar de pega-pega.

Em belo dia, Paco, Bia e Benjamin, decidiram ir ao parque de diversões. De repente, quando eles estavam brincando na montanha russa, apareceu um monstro grande com cara de mau.

O monstro Ovo Tuoco foi pulando nos trilhos da montanha russa, quebrando os trilhos e jogando os carrinhos para fora do parque.

Ovo Tuoco caiu em cima do porquinho e o porquinho caiu numa piscina de bolinhas...

Foi aí que os passarinhos montaram uma armadilha para prender o Ovo Tuoco.

Eles colocaram um jacaré na porta da gaiola, que prendeu o monstro com uma mordida e colocou um cadeado.

Eles ficaram tão felizes que deram uma festa na floresta e convidaram o senhor porquinho para comemorar.

Fim!

Fonte: Livro produzido pelas professoras (Cruzetta, Brito e Lima, 2024).

Essa atividade evidenciou de forma clara o exercício do direito de expressar-se, pois, permitiu que as crianças exercessem o protagonismo e utilizassem a imaginação para criarem uma narrativa rica em detalhes, com personagens, acontecimentos, ilustrações, início, meio e fim. Analisando esse momento, ficou evidente que quando as crianças encontram espaços de escuta e valorização de suas produções, elas conseguem expressar ideias, sentimentos e percepções de forma criativa, atribuindo assim sentidos próprios às experiências vividas no contexto educativo.

Além disso, ao incorporar as poesias e as histórias criadas pelas turmas ao livro do projeto, as professoras ampliaram a visibilidade dessas produções, atribuindo ainda mais significado às experiências pedagógicas vividas pelas crianças. Ao terem suas produções registradas e compartilhadas no contexto coletivo da turma, as crianças puderam perceber que suas ideias, narrativas e ilustrações eram valorizadas como parte do processo educativo. Nesse sentido, Oliveira, destaca a importância de criar espaços em que as produções infantis possam ser socializadas e apreciadas coletivamente, favorecendo a valorização das manifestações das crianças no cotidiano da Educação Infantil:

Com o apoio do professor, as crianças podem preparar exposições e apreciar os efeitos visuais de seu trabalho e do de seus colegas, ampliando a consciência acerca de seus processos de produção. Isso assegura que o resultado das aprendizagens seja notado a partir de suas manifestações, do acompanhamento do desenvolvimento de seus diferentes aspectos. (OLIVEIRA, 2018, p. 57)

Nessa perspectiva, as narrativas e ilustrações criadas pelas crianças passaram a compor um registro concreto de suas ideias, imaginações e

aprendizagens ao longo do projeto. Dessa forma, o livro não se configurou apenas como um produto final das atividades desenvolvidas, mas como um espaço, no qual as crianças puderam ver suas criações reconhecidas e compartilhadas para além do espaço escolar.

Portanto, a análise dessas vivências evidenciou que o direito de se expressar esteve presente de maneira significativa em todas as experiências propostas às crianças. Pois, por meio das produções artísticas, rodas de conversa, criação de poesias, elaboração de histórias e ilustrações, as crianças encontraram diferentes possibilidades para comunicar suas ideias, percepções e sentimentos sobre o universo dos pássaros.

Assim, o projeto evidenciou que garantir o direito de expressar-se na Educação Infantil implica reconhecer e valorizar as múltiplas linguagens infantis, criando oportunidades para que as crianças possam comunicar suas interpretações sobre o mundo e participar ativamente da construção de significados no cotidiano da instituição.

5.5 DIREITO DE CONVIVER

A efetivação de uma prática pedagógica pautada no protagonismo e nas múltiplas linguagens exige, fundamentalmente, a garantia de espaços de interação. Nesse sentido, ao analisar as práticas desenvolvidas no projeto *"Brincando de Passarinho"*, destacamos que o direito de conviver esteve presente em todos os momentos como mais um dos eixos estruturantes do processo educativo. A BNCC, define o direito de conviver da seguinte maneira:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas (BRASIL, 2018, p. 38)

Rompendo com a lógica do isolamento em salas de aula fechadas ou da separação rígida por faixas etárias, as experiências desenvolvidas no projeto assumiram a convivência como um princípio pedagógico. Assim, o colégio configurou-se como um espaço de partilha de saberes e de interação constante, no qual as crianças puderam estabelecer relações com diferentes sujeitos.

A convivência cotidiana não se limitou apenas com os colegas da mesma turma, mas envolveu o contato com crianças de outras idades, com os adultos da

instituição e de forma bastante significativa, com a natureza ao redor da escola. Durante a minha participação no projeto pude observar vários momentos de convivência entre as turmas. Destaco entre eles um momento que ocorreu após a passarinha ao redor da escola.

Na ocasião, foi promovida uma grande roda de conversa coletiva com as turmas, com o objetivo de retomar a experiência vivida durante o passeio. Para esse momento, as professoras também trouxeram fotos impressas dos pássaros que haviam sido fotografados durante a atividade, colocando-as no centro da roda para que as crianças pudessem observá-las e lembrar os animais vistos no percurso. Como estagiária presente nesse momento, foi possível observar que as crianças se mostraram entusiasmadas em compartilhar aquilo que haviam visto e escutado durante a atividade.

Reunidas em roda, elas observam as fotografias e comentavam sobre os pássaros que conseguiram identificar, além de relatarem os sons que haviam escutado e dialogarem entre si sobre suas descobertas, escutando atentamente as falas dos colegas e adicionando novas observações. Esse momento favoreceu a convivência entre as crianças, uma vez que possibilitou a troca de experiências, a escuta do outro e a construção coletiva de sentidos acerca da vivência realizada no espaço externo da escola. Em relação a importância desse momento de socialização, Barbosa e Horn destacam que:

Para as crianças, trabalhar com projetos é também aprender a trabalhar em grupo e experimentar a aprendizagem como uma função intersubjetiva, acompanhando as tendências da ciência e da tecnologia de construção coletiva do conhecimento, criando uma cultura de aprendizagem mútua. (BARBOSA E HORN, 2008, p. 87).

As autoras enfatizam que é justamente através dessas atividades coletivas que a criança constrói conhecimento, no encontro com o outro, ela confronta hipóteses, negocia pontos de vista e valida suas descobertas pessoais. Nesse cenário, o conviver assume uma importância pedagógica central: não se trata apenas de "estar junto", mas de aprender a cooperar e a respeitar a diversidade de saberes.

A importância dessas interações também pode ser compreendida a partir de Vygotsky (1989, *apud* ROSA; GOI, 2024). Segundo as autoras, para o autor, a aprendizagem não se resume à simples aquisição de informações, constituindo-se como um processo ativo desenvolvido nas relações sociais estabelecidas entre os

sujeitos. Em sua teoria de aprendizagem, Vygotsky destaca que o desenvolvimento humano ocorre a partir das interações com o outro e com o meio social, sendo o indivíduo compreendido como um sujeito histórico, constituído nas relações que estabelece ao longo de sua vida.

Assim, ao promover esses momentos de diálogo, troca de experiências e convivência entre as crianças, as professoras possibilitam que o aprendizado seja construído coletivamente, por meio das interações e das experiências compartilhadas no cotidiano da Educação Infantil. Dessa forma, a roda de conversa e as atividades realizadas em grupo, configuraram-se como espaços de interações e partilhas, nos quais as crianças puderam aprender umas com as outras, reconhecendo a importância do diálogo e da convivência na construção das aprendizagens coletivas.

Para além das trocas vivenciadas nas rodas de conversa, o projeto também proporcionou experiências de convivência em momentos coletivos de observação e partilha. Um exemplo disso ocorreu durante uma atividade realizada no pátio da escola, em que as turmas foram reunidas para sentar e observar os pássaros presentes no ambiente escolar, bem como escutar os seus diferentes cantos. Essa vivência permitiu que as crianças compartilhassem um momento coletivo de atenção e contato com a natureza, fortalecendo as interações entre o grupo e ampliando as possibilidades de convivência no espaço escolar. A imagem 9, ilustra esse momento:

Imagem 9: Momento de observação e escuta dos pássaros



Fonte: Livro produzido pelas professoras (Cruzetta, Brito e Lima, 2024).

A experiência apresenta na imagem 9, evidência um momento de convivência entre as crianças, no qual elas puderam compartilhar um mesmo momento de observação e escuta do ambiente natural. Essa experiência de sentar lado a lado com colegas de outras salas e idades revela uma faceta belíssima do direito de conviver na Educação Infantil.

Nesse contexto, a convivência significou compartilhar o silêncio necessário para que o canto das aves pudesse ser percebido por todos. Exigindo assim o respeito pelo espaço do outro e a construção de uma sintonia coletiva em prol do momento de investigação da natureza. O direito de conviver manifestou-se por tanto nas interações estabelecidas entre as próprias crianças e na relação sensível construída com o ambiente ao redor da escola.

Nessa perspectiva, Vygotsky (2001), afirma que o desenvolvimento humano se constrói por meio da internalização das experiências vividas nas interações com o meio social e cultural. Por tanto, essas situações de contato com o ambiente e com outras pessoas tornam-se fundamentais para que a criança atribua significados às suas vivências.

Assim, ao participar coletivamente da observação dos pássaros e compartilhar suas percepções com os colegas, as crianças não apenas interagem entre si, mas também elaboravam sentidos sobre aquilo que estavam vivenciando, ampliando assim as possibilidades de aprendizagem e transformando a vivência coletiva em um processo de construção de conhecimento.

As percepções das professoras que participaram do projeto também evidenciam como essas experiências citadas contribuíram para o exercício do direito de conviver no cotidiano da instituição. Ao refletirem sobre o desenvolvimento das atividades, as docentes destacam que o projeto possibilitou diferentes formas de interação entre as crianças, os adultos e o ambiente natural, ampliando as oportunidades de convivência no espaço escolar, como destacado nas falas abaixo:

As crianças tiveram oportunidade de conviver com os colegas da turma, de outras turmas, com seus professores, com os professores de outras turmas, com pesquisadores de pássaros, conviver em diferentes ambientes e em contato com a natureza e principalmente conviver e conhecer sobre os pássaros para defender esse convívio que respeita o

espaço de todos (Professora 1, 2026).

O direito de conviver à medida que o projeto também contribuiu no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais como lidar com frustrações, enfrentar seus medos, respeitar as diferenças e tantos outros aprendizados que eram extraídos das histórias contadas, dos filmes e curta metragens e das demais vivências realizadas (Professora 3, 2026).

As falas das docentes ampliam a compreensão do direito de conviver ao evidenciar que as experiências do projeto ultrapassaram as interações cotidianas entre as crianças da mesma turma, mostrando que elas tiveram contato com diferentes sujeitos, além de explorarem e ampliarem o contato com a natureza e o ambiente ao seu redor.

As professoras também destacam que essas experiências contribuíram para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. Dessa forma, os relatos revelam que o conviver, no contexto da Educação Infantil, envolve processos mais amplos de aprendizagem, envolvendo não apenas estar junto, mas aprender e construir formas de estar com o outro, de respeitar o ambiente e de compreender a diversidade presente nas relações humanas e na natureza.

Em suma, a partir das diferentes vivências analisadas e das reflexões apresentadas pelas docentes, torna-se possível compreender que o direito de conviver, na Educação Infantil, se concretiza na criação de contextos em que as crianças possam estabelecer relações significativas não só com os outros, mas também com o ambiente que as cerca.

Ao compartilhar experiências, dialogar sobre suas descobertas e participar de atividades coletivas, as crianças constroem aprendizagens que envolvem não apenas conhecimentos sobre o mundo, mas também formas de se relacionar, respeitar as diferenças e reconhecer-se como parte de um grupo. Assim, o conviver revela-se como um elemento fundamental no processo educativo, pois é nas interações e nas experiências partilhadas que as crianças ampliam suas formas de compreender a si mesmas, aos outros e ao mundo em que vivem.

5.6 DIREITO DE CONHECER-SE

Finalizando a análise dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destacamos a seguir o

direito de conhecer-se, que se refere às oportunidades oferecidas às crianças para que possam construir sua identidade e desenvolver uma percepção positiva de si mesmas no contexto das experiências vividas na Educação Infantil. De acordo com o documento:

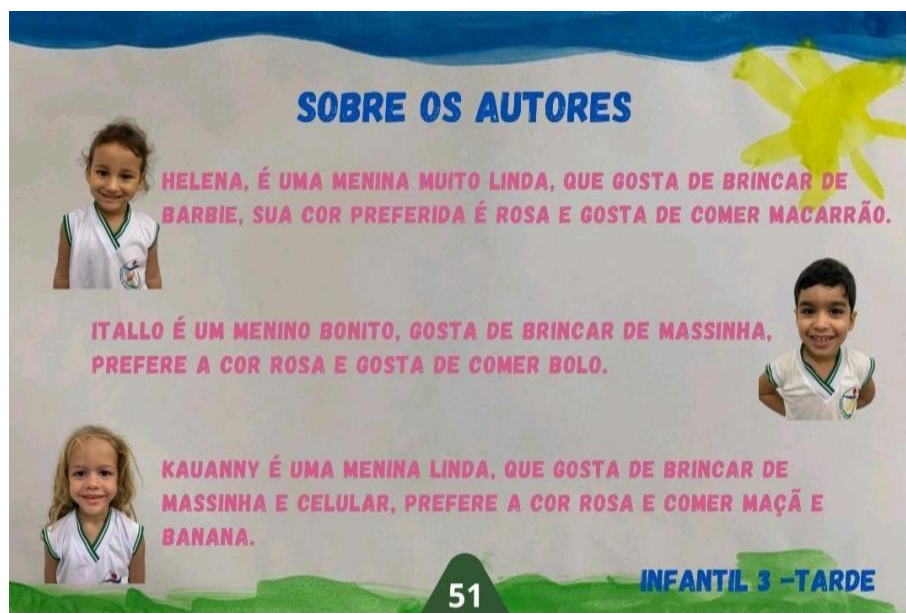
Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2018, p. 38).

Dessa forma, as práticas pedagógicas devem criar oportunidades para que as crianças possam se expressar, compartilhar suas experiências, reconhecer suas produções e refletir sobre aquilo que vivenciam, favorecendo a construção de sua identidade pessoal, social e cultural.

O percurso vivenciado pelas crianças ao longo do projeto *"Brincando de Passarinho"* culminou na efetivação desse direito, uma vez que as propostas até aqui evidenciadas, permitiram às crianças estabelecerem relações com os seus colegas e com os adultos. Assim, por meio das interações, produções, brincadeiras e das diferentes vivências propostas no cotidiano do Cap-EBas, as crianças ampliam o conhecimento sobre si mesmas, desenvolvendo gradativamente a autonomia, a autoestima e o sentimento de pertencimento.

Para além das atividades desenvolvidas ao longo do projeto, ao analisar o livro produzido pelas professoras, um elemento que chamou minha atenção em sua estruturação e que evidencia o exercício do direito de conhecer-se foi a seção destinada à apresentação dos autores da obra. Nesse espaço, as docentes utilizaram uma estratégia pedagógica que colocou a identidade das crianças no centro da narrativa. Em vez de elaborarem uma apresentação padronizada sob a ótica do adulto, as próprias crianças foram convidadas a falar sobre si mesmas. A imagem 10 abaixo ilustra uma parte dessa seção:

Imagem 10: Sessão de apresentação dos autores do livro



Fonte: Livro produzido pelas professoras (Cruzetta, Brito e Lima, 2024).

Para construção dessa seção representada pela imagem acima, a professora regente da turma chamou individualmente uma criança por vez para responder a perguntas fundamentais para a construção da autoimagem, perguntando quem ela era, do que ela gostava de brincar e qual era sua cor e comida preferida. As respostas foram registradas por cada docente exatamente da forma como foram expressas pelas crianças e posteriormente incluídas no livro, compondo a apresentação dos autores da obra.

Como é possível observar na página do livro, o exercício do direito de conhecer-se efetivou-se quando cada criança foi convidada a voltar seu olhar para si mesma, ao responder às perguntas propostas pelas professoras as crianças mobilizaram memórias, percepções, acessando seu próprio repertório de experiências e verbalizando aspectos que compõem sua própria identidade e singularidade.

É de suma importância também destacar a postura metodológica das professoras ao transcreverem de forma fiel as palavras ditas pelas crianças. O registro exato da fala infantil evidencia um profundo respeito à subjetividade e à voz dos pequenos autores. Essa prática atende plenamente ao que estabelece a BNCC (BRASIL, 2018a), pois consolida a instituição escolar como um espaço seguro e acolhedor, em que a criança tem a oportunidade de construir uma

imagem positiva de si mesma, reconhecendo-se como um sujeito único, dotado de vontades, características próprias e de uma história que merece ser lida, validada e celebrada.

Ao longo das análises, foi possível perceber que durante todo o projeto, foram criadas oportunidades para que as crianças conhecessem a si mesmas e construíssem suas identidades e significados sobre si, nas relações com o outro. Visto que, ao relatarem o que aprenderam e compartilharem como se sentiram durante a realização das vivências, elas reconheceram e verbalizaram suas percepções e descobertas, organizando suas experiências e construindo uma compreensão mais ampla de si mesmas em relação ao mundo que as cerca.

Por tanto, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento não se manifestaram de forma isolada, mas de maneira articulada e indissociável. As vivências propostas possibilitaram que as crianças brincassem, explorassem, convivessem, participassem e se expressassem ao mesmo tempo em que construíssem conhecimentos sobre si mesmas.

Assim, a partir das análises apresentadas ao longo deste capítulo, foi possível compreender como as experiências vivenciadas pelas crianças no desenvolvimento do projeto favoreceram a concretização dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pela Base Nacional Comum Curricular.

As diferentes atividades analisadas evidenciaram que quando as práticas pedagógicas valorizam a participação, a escuta, a convivência e as múltiplas formas de expressão das crianças, criam-se condições para que elas se reconheçam como sujeitos ativos no processo educativo. Diante dessas reflexões, na seção a seguir são apresentadas as considerações finais deste estudo, retomando os principais elementos da pesquisa e suas contribuições para a compreensão das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo, apresenta uma síntese dos resultados obtidos na realização do estudo que teve como objetivo analisar como os direitos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pela Base Nacional Comum Curricular se materializam nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, a partir da análise do projeto "brincando de passarinho", desenvolvido com as crianças do infantil. Ao longo da pesquisa, buscou-se compreender de que maneira as vivências propostas no projeto possibilitaram a concretização dos direitos de aprendizagem no cotidiano da instituição.

Para essa análise das práticas pedagógicas desenvolvidas no projeto, a pesquisa utilizou como principais fontes os materiais coletados, como o livro produzido pelas professoras e crianças da Educação Infantil do Cap-EBas/UFPB, o questionário aplicado às docentes e os relatos de observação participante da pesquisadora. Esses materiais enriqueceram o estudo e evidenciaram as propostas pedagógicas realizadas no projeto criaram contextos significativos de interação, investigação e produção cultural infantil, reconhecendo as crianças como protagonistas no processo educativo.

Ademais, ao examinar detalhadamente o desenvolvimento das propostas, conclui-se que os seis direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) foram contemplados no projeto pedagógico analisado, os quais foram além de simples orientações presentes no documento, se transformando em ações concretas no cotidiano escolar, articulando diferentes experiências de aprendizagem, como a observação da natureza, a produção de histórias, poesias e ilustrações, bem como momentos de diálogo e reflexão coletiva. Articulando os seis direitos de forma orgânica e indissociável, provando que é possível organizar tempos, espaços e materiais com profunda intencionalidade pedagógica, respeitando as múltiplas linguagens e a autoria das crianças.

Essa imersão no campo de pesquisa permitiu constatar que a efetivação desses direitos ocorreu por meio de vivências significativas, nas quais as crianças foram reconhecidas e tratadas como sujeito histórico e de direitos. Diante disso, este estudo reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem a

escuta, a participação e as múltiplas formas de expressão das crianças no cotidiano da Educação Infantil.

O projeto "Brincando de Passarinho" evidenciou que o currículo mais significativo é aquele que se faz na vida, nas interações cotidianas e no respeito absoluto às múltiplas linguagens e que a Pedagogia de Projetos viabiliza a criação de um currículo vivo, flexível e intencional.

Para além das constatações teóricas e práticas, é imprescindível destacar o impacto desta investigação em minha trajetória profissional e pessoal. A experiência de estar inserida no campo como estagiária e pesquisadora proporcionou uma profunda resignificação do meu olhar sobre as infâncias e sobre as práticas docentes.

Vivenciar o projeto "Brincando de Passarinho" me permitiu experimentar, na prática, o educar como uma ação pedagógica construída com intencionalidade, escuta e respeito às infâncias. Essa vivência reafirmou em mim a certeza de que o brincar deve ser o eixo central das aprendizagens e que a Pedagogia de Projetos é um caminho potente para tornar isso possível.

Além disso, ampliou meu repertório como futura docente, pois pude compreender de maneira concreta, como os direitos de aprendizagem e os campos de experiências da educação infantil, previstos na BNCC, podem ser trabalhados de forma criativa, prazerosa e coerente com uma prática que valoriza o brincar, a interação e a escuta, respeitando a infância.

Observar de perto a escuta sensível das professoras e a forma como transformaram a curiosidade genuína das crianças em um projeto tão rico consolidou a minha compreensão de que atuar na Educação Infantil exige muito mais do que afeto, exige estudo, intencionalidade pedagógica e um compromisso ético com a garantia de direitos. Essa vivência reafirma a minha defesa por uma pedagogia que não subestime a capacidade infantil, mas que nutra a autonomia, a descoberta e o protagonismo de cada criança.

Por fim, compreende-se que as reflexões aqui tecidas não têm a pretensão de esgotar as discussões sobre a implementação da BNCC ou sobre as infinitas possibilidades da Pedagogia de Projetos. Pelo contrário, as vivências deste estudo levantam novos e necessários questionamentos para a área educacional: Como de que maneira podemos transpor experiências significativas e autorais, como as do projeto "Brincando de Passarinho", para realidades escolares que

enfrentam escassez de infraestrutura? E, ainda, como assegurar cotidianamente que os direitos de aprendizagem não se transformem em meros instrumentos burocráticos de verificação, mas permaneçam vivos e pulsantes nas interações com as crianças?

Longe de buscar respostas imediatas, essas indagações somam-se às vozes que lutam por uma educação emancipadora e de qualidade, visando garantir que as crianças tenham autonomia e condições necessárias para alcançarem voos cada vez mais altos. Que as instituições de Educação Infantil possam, cada vez mais, constituir-se como espaços seguros e estimulantes de pesquisa e afeto.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 7. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (orgs.). **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 33-46.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

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

CARNEIRO, Mariana Cássia; CAIXETA, Cátia Aparecida Silveira. A pedagogia de projetos como metodologia ativa e sua relevância para o processo de ensino-aprendizagem. **Revista Pergaminho**, Patos de Minas, v. 14, 2023.

DEWEY, John. **Democracia e educação: uma introdução à filosofia da educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Renata Gaspar. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FLECK, Maria Luiza Steiner. Pedagogia de Projetos. **Manual da didática**, Canoas: Salles, 2005.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

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

KILPATRICK, Willian Heard. **Educação para uma sociedade em transformação**. Trad. Renata Gaspar Nascimento. Petrópolis: Vozes, 2011.

MESQUITA, Afonso Mancuso de. Os conceitos de atividade e necessidade para a Escola Nova e suas implicações para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2010. p. 64-82.

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

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2018.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - PERSPECTIVAS ATUAIS, 1, 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, 2010.

ROSA, Ana Paula Marques da; GOI, Mara Elisângela Jappe. **Teoria socioconstrutivista de Lev Vygotsky**: aprendizagem por meio das relações e interações sociais. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 24, nº 10, 26 de março de 2024.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas: HISTEDBR, 2005. (Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa "O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil").

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**, Niterói, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **Construção do pensamento e linguagem: as raízes genéticas do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

APÊNDICE I – CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Prezada Senhora,

Solicitamos autorização institucional para a realização da pesquisa intitulada: **“Brincando de Passarinho: contribuições da Pedagogia de Projetos na Educação Infantil do Colégio de Aplicação de Educação Básica da UFPB”**, a ser desenvolvida pela graduanda **Kamyle Barbosa Fernandes**, vinculada ao curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob orientação da *Profª. Drª. Rayssa Maria Anselmo de Brito*.

A pesquisa tem como objetivo geral *analisar de que maneira a Pedagogia de Projetos, a partir do projeto “Brincando de Passarinho”, contribui para a efetivação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na BNCC na Educação Infantil.*

Para o desenvolvimento do estudo, será realizada análise das entrevistas feitas com as professoras das turmas envolvidas no Projeto, bem como análise dos registros das observações participantes e análise documental do livro produzido no projeto. Assim como o Projeto Político Pedagógico e Proposta Pedagógica da Educação Infantil da instituição para caracterização do contexto escolar.

Ressaltamos que:

- Todos os dados serão tratados com absoluto sigilo;
- As informações serão devidamente anonimizadas, garantindo que não haja identificação de crianças e profissionais;
- Os documentos serão utilizados exclusivamente para fins acadêmico-científicos;
- A pesquisa seguirá as diretrizes éticas estabelecidas pela Resolução nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, sendo submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFPB.

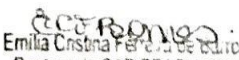
Na certeza de contarmos com a colaboração desta Instituição, agradecemos antecipadamente a atenção e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

☒ Concordamos com a solicitação.

☐ Não concordamos com a solicitação.

João Pessoa, 02 de agosto de 2024.


Kamyle Barbosa Fernandes
 Pesquisadora Responsável


Emilia Cristina Ferreira Barros
 Gestora Educacional

APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO APLICADO COM AS DOCENTES

O questionário tem como objetivo compreender a percepção das professoras que participaram do projeto “Brincando de Passarinho”, analisando suas contribuições para o desenvolvimento integral das crianças e para a efetivação dos direitos de aprendizagem previstos na BNCC.

1. Qual é a sua graduação? () Pedagogia
() Outra licenciatura
() Mais de uma graduação

Se possuir outra graduação, além de Pedagogia, especifique qual: _

2. Qual é a sua titulação mais alta?
() Apenas graduação
() Mestrado
() Doutorado

3. Há quanto tempo você atua na educação infantil? _____

4. Como surgiu a proposta do projeto “Brincando de Passarinho” e quais foram as motivações para sua escolha?
5. Quais foram os principais objetivos pedagógicos que orientaram o planejamento do projeto?
6. De que maneira a pedagogia de projetos orientou o planejamento e o desenvolvimento das atividades?
7. Como ocorreu a participação das crianças durante o projeto? Elas tiveram espaço para sugerir, investigar e construir conhecimentos? De que maneira?
8. De que forma o projeto contemplou os direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na BNCC?
9. Quais campos de experiências da BNCC foram mais evidenciados no projeto? Poderia exemplificar?
10. Quais contribuições você percebeu do projeto para o desenvolvimento integral das crianças (aspectos cognitivos, sociais, emocionais e motores)?
11. Em sua opinião, quais foram as principais contribuições do projeto para a prática pedagógica na Educação Infantil? Houve desafios? Quais?