REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INVESTIGAÇÃO, BRINCADEIRA E PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS

PROJECT-BASED LEARNING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: INQUIRY, PLAY AND CHILDREN'S PARTICIPATION

Ciências Humanas • 12/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/794276180

Luzian Belisario dos Santos[1]

Maria de Fátima dos Santos Cunha Palma[2]

Rosangela Candida de Oliveira[3]

Silvana Melo Eduardo[4]

Mauren Silva dos Santos Souza[5]

Omar Khayyam Duarte do Nascimento Moraes[6]

Alexandra Batista dos Santos Mendes[7]

Mabel da Silva Costa[8]

RESUMO

A organização de projetos investigativos na Educação Infantil envolve uma tensão entre a escuta das crianças e a necessidade de intencionalidade pedagógica, pois nem toda atividade denominada projeto promove investigação ou participação. Este artigo teve como objetivo analisar as possibilidades e os limites da aprendizagem baseada em projetos na Educação Infantil, considerando brincadeiras, interações, documentação pedagógica e direitos de aprendizagem. Desenvolveu-se pesquisa bibliográfica qualitativa, articulando contribuições de Barbosa e Horn, Katz e Chard, Helm e Katz e documentos curriculares brasileiros. A análise interpretativa identificou como condições relevantes a escolha de questões significativas, o acompanhamento docente, a exploração de materiais diversos e o registro dos percursos de aprendizagem, sem antecipação de exigências próprias do Ensino Fundamental. Os resultados da discussão indicam que projetos podem ampliar a expressão infantil e a investigação do cotidiano quando acolhem diferentes linguagens e ritmos, mas perdem consistência quando se tornam sequências de tarefas previamente determinadas pelo adulto. Conclui-se que a pertinência dessa abordagem depende da articulação entre curiosidade infantil, planejamento flexível e compromisso institucional com a inclusão.

Palavras-chave: Educação Infantil; Aprendizagem baseada em projetos; Investigação infantil; Brincadeira; Documentação pedagógica.

ABSTRACT

Organizing investigative projects in early childhood education involves a tension between listening to children and ensuring pedagogical intentionality, since not every activity called a project promotes inquiry or participation. This article aimed to analyze the

possibilities and limitations of project-based learning in early childhood education, considering play, interactions, pedagogical documentation, and learning rights. A qualitative literature review drew on the contributions of Barbosa and Horn, Katz and Chard, Helm and Katz, and Brazilian curriculum documents. Interpretive analysis identified meaningful questions, teacher guidance, exploration of varied materials, and documentation of learning processes as relevant conditions, without introducing requirements characteristic of elementary schooling prematurely. The discussion indicates that projects can expand children's expression and investigations of everyday life when they welcome different languages and learning rhythms; however, they lose their educational coherence when reduced to sequences of tasks fully predetermined by adults. The study concludes that this approach depends on connecting children's curiosity, flexible planning, and institutional commitment to inclusion.
Keywords: Early childhood education; Project-based learning; Children’s inquiry; Play; Pedagogical documentation.

1. INTRODUÇÃO

A infância não cabe inteiramente nos roteiros que os adultos elaboram para ela. Perguntas inesperadas sobre a chuva, os insetos do jardim, o funcionamento de uma torneira ou as histórias de uma família atravessam o cotidiano das instituições de Educação Infantil e revelam formas próprias de perceber o mundo. Entretanto, uma parte das propostas escolares ainda transforma essa curiosidade em atividades padronizadas, nas quais todas as crianças devem produzir resultados semelhantes. A tensão entre descoberta e controle didático recoloca a questão do que significa organizar experiências

de aprendizagem que respeitem a criança como sujeito de direitos e participante da vida coletiva.

A aprendizagem baseada em projetos pode oferecer uma organização favorável à investigação, desde que não seja confundida com a escolha de um tema decorativo para preencher o calendário. Um projeto supõe uma questão que se desdobra em observações, conversas, hipóteses, investigações e modos de comunicar descobertas. A contribuição de Barbosa e Horn (2008) situa o trabalho com projetos no interior de relações coletivas e de decisões curriculares que dialogam com a vida das crianças. A temática, portanto, não basta: é preciso examinar quem pergunta, quem decide, como se investiga e o que acontece quando as respostas contrariam o planejamento.

A Educação Infantil brasileira possui especificidades que impedem sua redução a um período preparatório para a escolarização posterior. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem as interações e a brincadeira como eixos norteadores das práticas pedagógicas (Brasil, 2009). Essa orientação desloca o foco de tarefas fragmentadas para experiências nas quais corpo, imaginação, linguagem, afetos, curiosidade e convivência são inseparáveis. Projetos investigativos precisam dialogar com essa concepção, preservando as condições para brincar, experimentar, movimentar-se e participar de relações significativas.

A Base Nacional Comum Curricular, ao organizar a Educação Infantil por direitos de aprendizagem e campos de experiências, reconhece o conviver, o brincar, o participar, o explorar, o expressar e o conhecer-se (Brasil, 2018). No planejamento por projetos, esses direitos não funcionam como etiquetas que se acrescentam ao

registro depois da atividade. Constituem critérios para decidir se a proposta permite escolhas reais, relações entre pares e acesso a linguagens diversas. Uma investigação sobre árvores, por exemplo, perde parte de seu sentido quando se reduz à pintura de folhas impressas; ganha densidade quando mobiliza observação, narrativas, desenho e cuidado com o espaço comum.

O problema de pesquisa que orienta o estudo é: em quais condições a aprendizagem baseada em projetos favorece investigação, brincadeira e participação na Educação Infantil, sem converter as experiências infantis em tarefas uniformizadas ou ampliar desigualdades? A pergunta pressupõe que os efeitos pedagógicos não decorrem automaticamente da adoção de uma nomenclatura. Dependem das condições de trabalho, da concepção de criança, do acompanhamento do professor e das oportunidades concretas oferecidas a diferentes grupos. Interessa, especialmente, compreender a distância entre a defesa teórica do protagonismo e a organização cotidiana das instituições.

O objetivo geral consiste em analisar as possibilidades e os limites da aprendizagem baseada em projetos na Educação Infantil, com ênfase na investigação, na brincadeira, nas interações e na participação das crianças. Como objetivos específicos, pretende-se discutir os fundamentos da abordagem, examinar suas aproximações com o currículo brasileiro, compreender a função do planejamento e da documentação pedagógica e identificar condições de acessibilidade e inclusão. A delimitação privilegia a creche e a pré-escola, sem presumir que os mesmos procedimentos sirvam indistintamente a bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

A pertinência do estudo relaciona-se ao uso frequente da palavra projeto em práticas escolares de concepções diferentes. Uma sequência de produções sobre uma data comemorativa pode receber essa designação, ainda que as perguntas das crianças não modifiquem nada do percurso. Em contraposição, uma investigação nascida da observação de um fenômeno comum pode provocar mudanças no espaço, na organização do tempo e nas formas de escuta. Convém, portanto, recuperar a densidade pedagógica do conceito e perguntar quais critérios permitem reconhecer uma experiência efetivamente investigativa.

A pesquisa assume abordagem qualitativa e bibliográfica, apoiada em obras reconhecidas sobre a abordagem de projetos e em documentos curriculares oficiais. O diálogo entre fontes permite identificar convergências, tensões e limitações, sem atribuir à revisão os efeitos que somente estudos empíricos poderiam demonstrar. O percurso argumentativo parte da infância como experiência social e cultural, examina os processos de planejamento e investigação e interpreta suas implicações para docência, avaliação, inclusão e justiça educacional. Trata-se, assim, de compreender o projeto não como receita, mas como forma situada de organizar encontros entre crianças, conhecimento e mundo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA OU REVISÃO DA LITERATURA

O trabalho com projetos possui uma tradição pedagógica que precisa ser compreendida sem confundir abordagens distintas. Em estudos direcionados à infância, Katz e Chard (2000) descrevem investigações aprofundadas sobre assuntos que despertam interesse e permitem às crianças reunir informações, formular perguntas e representar conhecimentos. O valor dessa proposta não

está em abandonar toda a organização curricular, mas em oferecer situações nas quais o pensamento infantil possa dedicar-se a problemas reais por um tempo suficiente para construir relações. A duração de um projeto depende de seu desenvolvimento, e não de uma quantidade fixa de aulas.

Na produção brasileira, Barbosa e Horn (2008) apresentam os projetos pedagógicos como possibilidades de articular experiência, cultura e construção coletiva. A relação entre investigação e cotidiano impede que o currículo se torne apenas uma coleção de conteúdos classificados previamente. Crianças e professores participam de um movimento de perguntas, escolhas e registros. Esse movimento não elimina o papel do educador: exige que ele acompanhe interesses emergentes e reconheça quais experiências podem ampliar os repertórios do grupo, sem transformar qualquer curiosidade passageira em um projeto obrigatório.

A obra de Helm e Katz (2016) oferece orientações sobre o desenvolvimento de investigações com crianças pequenas, destacando o trabalho de campo, a elaboração de representações e a comunicação de descobertas. A investigação se diferencia de uma atividade ilustrativa porque cada observação pode produzir novas indagações. Fotografar uma árvore, por exemplo, não constitui necessariamente uma pesquisa; pode tornar-se parte dela quando as crianças comparam folhas, procuram marcas de insetos, registram mudanças ao longo das semanas e debatem explicações possíveis. O educador participa dessas escolhas ao disponibilizar tempo, instrumentos e interlocução.

A noção de participação exige uma distinção que costuma ser negligenciada nos discursos sobre protagonismo. Permitir que a

turma escolha a cor de um cartaz não equivale a reconhecer sua capacidade de interferir nas perguntas, nos percursos e nas formas de apresentação. Uma decisão infantil relevante modifica aspectos da proposta. Ainda assim, não se espera que crianças pequenas assumam a responsabilidade integral pelo planejamento. Cabe ao professor sustentar um ambiente em que a iniciativa encontre apoio e em que limites éticos, segurança e compromissos coletivos sejam considerados sem apagar as singularidades.

No contexto das instituições públicas, o currículo precisa dialogar com diferenças territoriais, raciais, linguísticas, familiares e materiais. As diretrizes nacionais tratam a criança como sujeito histórico e de direitos, que constrói identidade nas interações e nas práticas cotidianas (Brasil, 2009). Dessa concepção decorre que os temas de investigação não devem reproduzir apenas experiências de grupos sociais privilegiados. O mercado do bairro, a água disponível na comunidade, o transporte utilizado pelas famílias ou as árvores da rua podem constituir objetos legítimos de exploração, desde que não se convertam em exposição indevida das condições de vida dos estudantes.

A brincadeira não é uma etapa de descontração que se intercala ao projeto para aliviar uma atividade considerada séria. Na Educação Infantil, brincar constitui modo de explorar possibilidades, negociar sentidos e reelaborar experiências. Um grupo que investiga casas pode construir abrigos com caixas, dramatizar situações de moradia e experimentar estruturas com tecidos e blocos. Tais ações não precisam ser tratadas como simples ensaios de um produto final. Podem gerar problemas novos, como o equilíbrio das construções, as relações entre espaços e as maneiras de viver, oferecendo ao professor indícios para ampliar a investigação.

A organização em projetos demanda atenção às diferentes linguagens infantis. A criança pode representar uma descoberta por gestos, desenhos, modelagens, fotografias, narrativas orais, montagens e movimentos, sem depender da escrita convencional para ser reconhecida como participante. A BNCC (Brasil, 2018) organiza campos de experiências que convidam o planejamento a considerar corpo, traços, sons, cores, formas, escuta, fala, pensamento e imaginação. A articulação desses campos não implica preencher uma ficha com muitos objetivos; implica criar situações em que as linguagens se encontrem na elaboração de sentidos.

Uma experiência sobre sons do ambiente ilustra a amplitude possível da investigação. Crianças podem percorrer diferentes espaços, ouvir ruídos, produzir hipóteses sobre suas origens, imitar ritmos e construir instrumentos com materiais cotidianos. O professor registra as perguntas e seleciona oportunidades de comparação, sem converter a atividade em uma aula expositiva sobre acústica. O objetivo é reconhecer relações que façam sentido para a faixa etária, valorizando o processo de escuta e a possibilidade de conversar sobre o que foi percebido. A variedade de respostas constitui material pedagógico, não um desvio a eliminar.

A investigação não precisa surgir sempre de uma pergunta formulada verbalmente. Bebês e crianças bem pequenas manifestam interesses pelo olhar, pela repetição de gestos, pela aproximação de objetos e por explorações corporais. O educador pode reconhecer essas manifestações e criar contextos prolongados de experimentação com água, luz, sombra, texturas e materiais seguros. A ideia de projeto, nesse caso, exige especial cuidado conceitual: não se trata de exigir formulação de hipóteses em

linguagem adulta, mas de sustentar continuidade e aprofundamento de experiências compartilhadas, respeitando tempos, cuidados e necessidades próprias da creche.

Os trabalhos de Katz e Chard (2000) apresentam fases de desenvolvimento do projeto que podem ajudar o professor a organizar o percurso: a abertura de questões, a investigação propriamente dita e a retomada das descobertas. Essa descrição oferece uma referência, não uma sequência rígida. Crianças podem retornar a hipóteses iniciais, descobrir novos problemas ou abandonar caminhos que perderam sentido. A flexibilidade não dispensa registros, materiais e mediação; sem eles, o projeto corre o risco de ser apenas uma sucessão de atividades tematicamente relacionadas, incapazes de produzir aprofundamento.

O planejamento docente, nessa perspectiva, assume natureza investigativa. Antes do início, o professor levanta possibilidades, identifica recursos e prevê formas de acompanhar diferentes crianças. Durante o desenvolvimento, observa manifestações, decide quando apresentar novos materiais e reconsidera a pertinência das propostas. Depois, revisita registros para avaliar o que foi elaborado pelo grupo. Barbosa e Horn (2008) ajudam a situar essa dinâmica na relação entre organização do cotidiano e construção coletiva do trabalho. Planejar não equivale a controlar todas as respostas, mas a assegurar condições para que perguntas relevantes não se percam por falta de acompanhamento.

A documentação pedagógica amplia essa responsabilidade ao conferir visibilidade às trajetórias infantis. Registros de falas, desenhos, fotografias e produções materiais podem mostrar como uma explicação foi sendo transformada e quais relações as crianças

estabeleceram. Entretanto, documentar não significa reunir fotografias para demonstrar que muitas atividades ocorreram. Requer seleção interpretativa, atenção ao contexto e devolutiva capaz de provocar novas conversas. Ao retomar com o grupo imagens de uma construção que caiu, por exemplo, o professor abre espaço para que as crianças discutam apoios, pesos e estratégias de reconstrução.

Há, ainda, uma dimensão relacional que diferencia projetos potentes de propostas excessivamente individualizadas. Ao investigar o mesmo assunto, crianças podem negociar turnos, ouvir discordâncias, combinar procedimentos e compartilhar descobertas. A cooperação não significa que todos devam realizar a mesma tarefa ou chegar à mesma conclusão. Alguns se expressam pela fala, enquanto outros observam mais demoradamente ou representam ideias por meio de desenhos. Um trabalho coletivo respeitoso reconhece contribuições diversas, oferece mediação em conflitos e permite que cada participante encontre maneiras legítimas de se envolver.

O uso de recursos digitais integra esse repertório quando responde a uma necessidade real de investigação. Gravar sons, comparar fotografias de um espaço ao longo do tempo ou realizar uma chamada com alguém que conheça o assunto pode ampliar a experiência. Entretanto, a utilização de telas não constitui requisito do trabalho por projetos, sobretudo com crianças pequenas. Materiais naturais, objetos comuns, visitas ao entorno, livros, conversas e brincadeiras frequentemente oferecem situações mais adequadas. A escolha de recursos deve ser orientada por objetivos pedagógicos, acessibilidade e proteção da infância, e não pelo desejo de apresentar uma aparência de modernização.

3. METODOLOGIA

O estudo caracterizou-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e finalidade analítico-interpretativa. A investigação não envolveu aplicação de instrumentos em escolas, entrevistas, observação direta de turmas ou aferição de desempenho infantil. Seu objeto foi o debate teórico e normativo sobre aprendizagem baseada em projetos na Educação Infantil. A opção bibliográfica foi pertinente porque o problema formulado exigia examinar pressupostos de organização curricular, concepções de criança e condições de desenvolvimento das experiências investigativas antes de propor generalizações sobre resultados educacionais.

O corpus central reuniu três obras de referência: Projetos pedagógicos na educação infantil, de Barbosa e Horn (2008); Engaging Children's Minds: The Project Approach, de Katz e Chard (2000); e Young Investigators: The Project Approach in the Early Years, de Helm e Katz (2016). A seleção considerou a relação direta com investigações na infância, a identificação bibliográfica verificável e a complementaridade entre perspectivas brasileiras e internacionais. Não se pretendeu compor uma revisão sistemática ou exaustiva da produção científica, motivo pelo qual não são apresentadas contagens artificiais de estudos recuperados ou excluídos.

A análise documental incluiu a Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). As fontes normativas foram mobilizadas para examinar a compatibilidade entre as propostas de projeto e os direitos das

crianças no sistema educacional brasileiro. A legislação não foi tratada como comprovação empírica de eficácia metodológica. Sua função foi delimitar compromissos pedagógicos e institucionais, particularmente a centralidade das interações e da brincadeira.

O procedimento interpretativo organizou a leitura em eixos temáticos definidos em consonância com os objetivos: concepções de projeto e investigação; brincadeira e linguagens; planejamento docente e documentação; participação, inclusão e equidade; e limites do trabalho por projetos. Em cada eixo, buscaram-se convergências e diferenças entre os argumentos apresentados nas obras e as exigências curriculares nacionais. Os exemplos de práticas descritos ao longo do artigo possuem caráter ilustrativo e hipotético, não sendo apresentados como intervenções realizadas pela pesquisa.

A comparação entre as fontes considerou seus contextos de produção. Katz e Chard (2000) e Helm e Katz (2016) tratam de uma abordagem de projetos em ambientes de educação da infância que não podem ser simplesmente equiparados à estrutura institucional brasileira. Barbosa e Horn (2008) oferecem formulações relacionadas ao cenário nacional. Essa distinção impediu que propostas organizacionais fossem transpostas sem mediação. Os documentos oficiais brasileiros forneceram parâmetros para discutir como princípios investigativos poderiam dialogar com creches e pré-escolas, preservadas suas características próprias.

Como limite metodológico, reconhece-se que a análise de literatura permite elaborar interpretações sustentadas e princípios de planejamento, mas não demonstrar relações causais entre o uso de projetos e indicadores de aprendizagem. As proposições produzidas

devem ser examinadas em experiências concretas por pesquisas futuras, respeitando contextos territoriais e perfis de grupos. A transparência sobre essa limitação é necessária para evitar a atribuição de resultados não observados e para distinguir orientações pedagógicas fundamentadas de alegações de eficácia comprovada.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise das fontes permite interpretar que a primeira condição para um projeto investigativo consistente é a existência de uma questão com possibilidades reais de exploração. Uma pergunta pode surgir de uma criança, de um acontecimento coletivo ou da observação do professor sobre um interesse recorrente. O critério decisivo não é a origem exclusiva da pergunta, mas a abertura do percurso para descobertas e reformulações. Quando o educador conhece todas as respostas esperadas e define previamente cada produção, a experiência tende a aproximar-se de uma sequência fechada, ainda que esteja organizada sob um título atraente.

A distinção entre tema e problema merece atenção. O tema animais, isoladamente, comporta inúmeras atividades desconectadas; a pergunta sobre por que determinados insetos aparecem no jardim depois da chuva oferece um campo mais delimitado de observação. Uma investigação assim pode mobilizar fotografias, narrativas, cuidados com o ambiente e comparações ao longo do tempo. Katz e Chard (2000) defendem a exploração aprofundada de assuntos que permitam experiências significativas. Interpretada à luz da Educação Infantil brasileira, essa orientação exige que a curiosidade da criança permaneça reconhecível durante o percurso e não seja absorvida por um roteiro de exercícios.

Os documentos curriculares apontam uma segunda condição: o projeto precisa preservar o caráter relacional e lúdico das experiências. As diretrizes brasileiras definem interações e brincadeira como eixos da Educação Infantil (Brasil, 2009). Assim, uma investigação sobre água não se realiza apenas pela exposição de cartazes sobre consumo consciente. Pode envolver brincadeiras de transvasar, perceber movimentos, observar recipientes, discutir cuidados e criar explicações provisórias. A mediação docente proporciona oportunidades de ampliar o repertório sem transformar a descoberta em memorização antecipada de classificações científicas.

O acompanhamento das perguntas modifica a maneira de planejar. Um projeto sobre sombras pode começar pela observação de marcas no chão e avançar para brincadeiras corporais, desenhos em horários distintos e construção de ambientes escurecidos. Se as crianças se interessam mais pelas transformações de tamanho que pela origem da luz, essa manifestação oferece ao professor uma pista legítima para reorganizar materiais. Tal flexibilidade não representa improvisação permanente: requer objetivos reconhecíveis, acompanhamento dos registros e preparação de recursos capazes de sustentar hipóteses ainda incertas.

Uma terceira condição envolve o reconhecimento da criança como produtora de sentidos. A participação não pode ser avaliada somente pela frequência com que alguém responde a perguntas do adulto. Olhares persistentes, aproximações, gestos de surpresa, escolhas de materiais e interações entre pares podem revelar investigação. A escuta pedagógica precisa ampliar seus meios de reconhecimento, sobretudo na creche e em grupos com diferentes formas de comunicação. Essa exigência dialoga com a valorização

das múltiplas linguagens presente nos campos de experiências da BNCC (Brasil, 2018), desde que sua aplicação evite padronizar manifestações infantis em formulários rígidos.

A documentação aparece como eixo de análise especialmente produtivo. Quando o educador recupera falas e produções, torna possível acompanhar a transformação de ideias, inclusive aquelas que não resultaram em respostas consideradas corretas. Fotos de construções em diferentes momentos, registros de tentativas e desenhos sucessivos de um mesmo objeto podem revelar percursos. Entretanto, um mural organizado apenas para exposição aos adultos pode obscurecer a voz das crianças. Convém perguntar se os registros retornam ao grupo, provocam novas conversas e informam decisões pedagógicas, ou se funcionam exclusivamente como evidência burocrática do que foi realizado.

A análise indica que a avaliação formativa se fortalece quando os critérios derivam das experiências vividas. Em um projeto sobre percursos no pátio, interessa perceber como cada criança orienta o próprio corpo, negocia regras, representa caminhos e reconsidera explicações. Não cabe exigir desempenhos idênticos, nem interpretar diferenças de ritmo como fracassos. O acompanhamento deve registrar oportunidades oferecidas, apoios mobilizados e formas de participação. É possível argumentar que o projeto oferece condições de observação mais contextualizadas, embora isso dependa de uma prática docente atenta e não da simples adoção do método.

A presença das famílias pode enriquecer os projetos por meio de histórias, saberes e experiências culturais compartilhadas. Uma investigação sobre alimentos pode envolver receitas, modos de

cultivo e lembranças de diferentes comunidades. Porém, a participação familiar não deve ser transformada em requisito econômico ou em dever de produzir materiais fora da instituição. Solicitar objetos caros, pesquisas digitais ou tempo prolongado de acompanhamento pode aprofundar diferenças de acesso. A escola precisa oferecer recursos suficientes para que todas as crianças participem de maneira plena, reconhecendo contribuições familiares sem delegar a elas sua responsabilidade pedagógica.

Uma questão recorrente diz respeito à relação entre investigação e conhecimentos socialmente produzidos. Defender a curiosidade infantil não significa restringir o percurso ao que as crianças já sabem. O professor seleciona livros, convida interlocutores, apresenta imagens e propõe situações que desafiam explicações iniciais. O movimento de pesquisa necessita tanto de abertura quanto de ampliação cultural. Um projeto sobre pássaros pode incluir histórias locais e materiais informativos, de forma que as observações cotidianas dialoguem com conhecimentos de diferentes origens. A mediação distingue o processo investigativo de uma conversa que apenas circula em torno de impressões imediatas.

As obras analisadas não recomendam que todos os momentos da Educação Infantil sejam organizados por projetos. Katz e Chard (2000) situam a abordagem como parte de um currículo equilibrado, capaz de conviver com experiências e rotinas diversas. Esse aspecto é especialmente relevante para evitar propostas totalizantes. Há tempos de acolhimento, alimentação, descanso, higiene, leitura, brincadeira livre e interação espontânea que possuem valor formativo próprio. Um currículo responsável não precisa submeter cada experiência a uma pergunta investigativa

formal para reconhecer sua importância na constituição das crianças.

A diversidade de idades exige decisões metodológicas distintas. Com bebês, observações recorrentes de fenômenos sensoriais podem orientar ambientes de exploração sustentada; com crianças maiores, conversas coletivas e registros gráficos podem organizar investigações progressivamente elaboradas. Não se trata de distribuir projetos por etapas fixas de complexidade, pois há diferenças individuais expressivas em cada grupo. O ponto é reconhecer que a participação infantil não assume sempre forma verbal, que os tempos de interesse variam e que o cuidado integra o processo educativo. A transposição mecânica de procedimentos da pré-escola para a creche contrariaria essa compreensão.

A inclusão exige examinar, antes de cada proposta, quais barreiras podem dificultar o acesso às experiências. Materiais manipuláveis, espaços de circulação, contrastes visuais, recursos comunicacionais e diferentes possibilidades de expressão não são acessórios posteriores. Constituem aspectos do planejamento. Uma criança com deficiência pode participar de uma investigação por estratégias diversas daquelas utilizadas por seus colegas, mantendo o direito de fazer escolhas e comunicar descobertas. A preocupação pedagógica deve recair sobre a eliminação de barreiras e a garantia de interações significativas, e não sobre a produção de resultados visualmente uniformes.

Do ponto de vista da justiça curricular, importa perguntar quais infâncias são representadas pelos assuntos escolhidos. Projetos que reiteram apenas repertórios culturais hegemônicos podem invisibilizar saberes do território e experiências de determinados

grupos. Uma investigação sobre brincadeiras pode contemplar práticas trazidas por diferentes famílias e culturas, sem transformar crianças em representantes obrigatórias de uma origem. O trabalho docente envolve criar condições para que a diversidade seja reconhecida como experiência compartilhada e para que nenhuma criança tenha sua história exposta sem cuidado e consentimento institucional adequado.

O espaço físico interfere na qualidade do projeto de maneira nem sempre reconhecida. Uma sala que permite guardar objetos em investigação, revisitar materiais e reorganizar pequenos grupos favorece continuidade. Quando toda produção precisa desaparecer ao final do turno, torna-se mais difícil acompanhar processos prolongados. Ainda assim, espaços reduzidos não impedem automaticamente propostas investigativas; exigem escolhas realistas, organização de materiais móveis e uso criterioso de áreas comuns. A análise evidencia que a abordagem não depende de cenários sofisticados, mas requer condições institucionais mínimas e decisões coletivas sobre recursos e tempo.

A colaboração entre profissionais constitui uma dimensão institucional do planejamento. Professores, coordenação pedagógica e equipes de apoio precisam compartilhar critérios de observação, possibilidades de acessibilidade e formas de registrar o desenvolvimento das propostas. Sem tempo de estudo e reflexão, o projeto pode converter-se em exigência burocrática acompanhada de fotografias e relatórios extensos. Barbosa e Horn (2008) permitem compreender a organização coletiva como parte da construção pedagógica. Dessa perspectiva, a formação continuada deve abordar concepções de infância e análise de experiências concretas, e não apenas apresentar modelos prontos de projetos.

Um risco observado na interpretação das práticas descritas pela literatura é o fetichismo do produto final. Exposições, feiras e apresentações podem constituir ocasiões valiosas para comunicar descobertas, mas não devem determinar antecipadamente cada atividade. Quando o planejamento privilegia objetos esteticamente padronizados, tentativas, erros e hipóteses intermediárias tendem a desaparecer. Uma mostra de desenhos diferentes sobre o mesmo fenômeno pode revelar maior riqueza investigativa do que uma sequência de trabalhos idênticos. O sentido formativo da culminância depende de sua relação com o percurso vivido pelas crianças.

Outro limite é a romantização da autonomia. Em certos discursos, o adulto seria apenas um observador da atividade espontânea, como se a aprendizagem dispensasse mediação. As fontes indicam uma compreensão mais exigente: o educador acompanha interesses, organiza contextos, amplia interlocuções e seleciona recursos. Helm e Katz (2016) descrevem estratégias para apoiar investigações que respeitam o pensamento infantil sem abrir mão da intervenção pedagógica. A autoridade docente, nessa perspectiva, não se confunde com imposição permanente de respostas; manifesta-se na responsabilidade por garantir experiências consistentes, seguras e culturalmente enriquecedoras.

A relação com a alfabetização requer prudência. Projetos podem aproximar as crianças de práticas sociais da escrita por meio de listas, convites, mapas, legendas e registros de observação. Entretanto, essa aproximação não autoriza antecipar exercícios de sistematização próprios dos anos iniciais do Ensino Fundamental como condição de participação na pré-escola. Crianças podem ditar textos, identificar sinais gráficos, criar símbolos e narrar descobertas,

cada uma a seu modo. O projeto oferece contextos significativos para encontros com a linguagem escrita, sem reduzir a infância à preparação para avaliações futuras.

A presença de perguntas científicas não significa transformar a Educação Infantil em versão abreviada das disciplinas escolares. Investigar a germinação de sementes envolve contato com materiais, expectativa, cuidado, comparação e construção de explicações provisórias. Nomeações técnicas podem surgir quando fazem sentido, mas não devem ocupar o lugar da experiência. A integração de corpo, imaginação e relações sociais torna a abordagem específica da infância. Conservar essa especificidade é um resultado importante da análise, pois muitas propostas supostamente inovadoras apenas revestem práticas transmissivas com a linguagem de projetos.

A relação entre registro e proteção dos direitos infantis merece análise específica. Fotografias, áudios e vídeos podem documentar hipóteses e processos de colaboração, mas sua circulação não deve expor rostos ou informações pessoais sem base institucional adequada. É possível conservar a memória pedagógica por desenhos, anotações e registros seletivos que valorizem a experiência sem transformar a criança em objeto de divulgação. A escolha do que compartilhar com famílias e comunidade deve considerar finalidades educativas, consentimentos e a dignidade dos participantes. O projeto não justifica, por si só, a publicação indiscriminada de imagens. Essa dimensão ética precisa integrar o planejamento desde o início, sobretudo quando se utilizam aplicativos de comunicação e repositórios digitais para reunir documentos.

A continuidade de um projeto também pode ser observada pela qualidade das perguntas que permanecem abertas. Nem todo percurso precisa terminar em resposta definitiva ou em uma apresentação pública; certas investigações permitem perceber limites do que se sabe e formular novas curiosidades. Ao revisitar uma observação anterior, a criança pode alterar sua interpretação, aproximar experiências antes separadas ou reconhecer que um colega percebeu aspectos ignorados pelo grupo. Essas transformações são relevantes para uma educação que valoriza elaboração de sentidos e convivência democrática. Registrar dúvidas persistentes, em vez de apenas conquistas finais, ajuda o educador a planejar experiências futuras e oferece uma concepção de aprendizagem menos dependente de resultados padronizados.

A distribuição de tempo é igualmente decisiva. Investigações profundas podem ser interrompidas por calendários rígidos, apresentações programadas e excesso de atividades obrigatórias, que fragmentam a atenção do grupo. Uma organização pedagógica sensível reserva períodos para retomar materiais e conversas, sem exigir que todas as crianças manifestem interesse da mesma maneira e no mesmo momento. Há iniciativas que precisam ser suspensas porque deixam de provocar envolvimento, assim como há perguntas que merecem continuidade para além do prazo inicialmente pensado. A intencionalidade docente aparece na avaliação dessas decisões, não na extensão automática de qualquer proposta.

A pertinência do projeto pode ser discutida ainda a partir de sua capacidade de tornar visíveis experiências que escapam a instrumentos tradicionais de verificação. Uma criança que passa a observar detalhes de um objeto, explicar uma escolha ou escutar a

hipótese de um colega manifesta deslocamentos que não precisam resultar imediatamente em um produto mensurável. O desafio docente consiste em interpretar essas manifestações sem convertê-las em classificações fixas da infância. Registros acompanhados de contextualização, devolutivas em linguagem acessível e conversas com a equipe ajudam a reconhecer processos de aprendizagem que permaneceriam silenciosos diante de critérios estreitos de desempenho.

A interlocução com a comunidade exige o mesmo cuidado. Pessoas convidadas a conversar com o grupo podem ampliar as fontes de informação e mostrar maneiras plurais de produzir conhecimentos. Entretanto, convites devem corresponder a questões surgidas no projeto, e não apenas a uma programação de eventos. Um trabalhador do bairro, uma pessoa idosa ou alguém com experiência de cultivo pode compartilhar práticas que alimentem comparações e novas perguntas. A mediação do professor protege as crianças de explicações inadequadas e articula as contribuições ao processo de investigação, respeitando o valor dos saberes cotidianos sem dispensar o exame cuidadoso de suas afirmações.

Também se deve reconhecer que o encerramento de uma investigação não exige consenso entre todas as crianças. A convivência com explicações diferentes, quando mediada com respeito, constitui experiência formativa. No lugar de corrigir apressadamente cada interpretação, o adulto pode perguntar quais observações a sustentam e o que ainda seria necessário investigar. Esse procedimento conserva o caráter aberto do conhecimento, ensina a argumentar sem desqualificar colegas e amplia oportunidades de expressão. Trata-se de uma prática que exige

paciência e tempo coletivo, condições frequentemente ameaçadas por rotinas de apresentação rápida de resultados.

Uma síntese interpretativa da revisão reúne cinco princípios: partir de questões exploráveis e significativas; assegurar participação infantil com diferentes linguagens; sustentar a brincadeira e as interações; documentar percursos para orientar decisões; e garantir recursos e apoios para todos. Esses princípios são articulações analíticas da literatura e dos documentos, não uma escala validada para medir qualidade. Seu uso precisa considerar as particularidades de cada instituição e as condições concretas de trabalho. Nenhum princípio, tomado isoladamente, garante aprendizagens ou substitui a observação cuidadosa do cotidiano.

A discussão permite responder provisoriamente ao problema formulado. Projetos favorecem investigação e participação quando são compreendidos como processos abertos de elaboração cultural, mediados por professores que escutam e planejam. Enfraquecem quando servem apenas para organizar tarefas repetitivas, legitimar produtos uniformes ou transferir responsabilidades materiais às famílias. A distinção possui implicações para a formação docente e para políticas de qualidade: não basta recomendar metodologias ativas; é necessário garantir tempo, condições de trabalho e repertório pedagógico para que experiências diversificadas sejam efetivamente possíveis.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tensão entre a curiosidade infantil e o controle adulto do planejamento esteve presente em todo o estudo. A revisão bibliográfica permitiu compreender que a aprendizagem baseada

em projetos não constitui uma técnica capaz de produzir participação por si mesma. Seu sentido depende das perguntas mobilizadas, das relações que se estabelecem e das oportunidades de experimentar, brincar e comunicar ideias. Quando esses elementos são reconhecidos, o projeto pode aproximar o currículo da experiência social das crianças, sem abandonar a responsabilidade docente pela ampliação dos repertórios culturais.

O objetivo de analisar possibilidades e limites da abordagem foi atendido em perspectiva teórica. A discussão indicou que investigações sustentadas por questões significativas, registros interpretativos e planejamento flexível podem fortalecer a escuta e a colaboração. Também revelou limites associados à padronização de resultados, à antecipação da escolarização, à desigualdade no acesso a materiais e à falta de condições institucionais para o acompanhamento. Não se pode, por essa razão, tomar a existência de um projeto no calendário como prova de qualidade pedagógica.

O estudo apresenta limites decorrentes de sua natureza bibliográfica. Não foram investigadas turmas, escolas ou famílias e não existem dados próprios que demonstrem ganhos mensuráveis de aprendizagem. Pesquisas futuras podem acompanhar projetos em diferentes territórios, examinar documentação produzida com crianças e investigar como professores lidam com dilemas de acessibilidade, gestão do tempo e participação. Abordagens que incluam a escuta infantil, observadas as exigências éticas de pesquisa com crianças, poderiam aprofundar a compreensão dos processos aqui discutidos.

A questão inicial retorna sob nova perspectiva: o desafio não consiste em fazer caber a infância no projeto, mas em construir projetos que

se deixem transformar pela infância. Tal orientação tem consequências éticas e políticas, porque reconhece as crianças como participantes da vida coletiva e reivindica instituições capazes de acolher diferenças sem reduzir direitos a discursos. A aprendizagem baseada em projetos encontra sua legitimidade quando amplia possibilidades reais de exploração e convivência, preservando o compromisso público com uma Educação Infantil inclusiva, sensível e intelectualmente fecunda.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE, 2009. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em: 26 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 26 out. 2026.

HELM, Judy Harris; KATZ, Lilian G. Young investigators: the project approach in the early years. 3. ed. New York: Teachers College Press, 2016.

KATZ, Lilian G.; CHARD, Sylvia C. Engaging children's minds: the project approach. 2. ed. Stamford: Ablex, 2000.

[1] Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[2] Doutoranda em Ciências da Educação pela Banner Global Christian University. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[3] Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[4] Mestranda em Intervenção Psicológica no Desenvolvimento e na Educação pela FUNIBER. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[5] Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[6] Doutor em Medicina Tropical e Saúde Pública. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[7] Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[8] Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail