

BRINCAR É VIVER: A GARANTIA E DEFESA DO PROTAGONISMO DE CRIANÇAS DE 0 À 3 ANOS ATRAVÉS DOS TERRITÓRIOS DE EXPLORAÇÃO PROPOSTOS EM PROJETO PERMANENTE NO MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE

Waleska Alves Cavalcanti ¹
Monalisa de Castro Santos ²
Débora Wanderley Cavalcanti ³
Josicleide Alves de Oliveira Melo ⁴
Karla Cristina Correia de Souza ⁵

RESUMO

Este trabalho busca apresentar o conceito de Territórios de Exploração, bem como sua implementação e impacto na Rede Municipal de Ensino de Campina Grande, com os grupos etários de 0 a 3 anos. O exercício da brincadeira está nos fundamentos do desenvolvimento humano. É através dela que a criança atua ativamente sobre o seu desenvolvimento e aprendizagem a partir da leitura, interpretação da realidade a qual observa e atua, produzindo, então, cultura. Essa é uma defesa não apenas de grandes autores e pensadores da área da Pedagogia, mas de documentos como a Declaração Universal dos Direitos das Crianças que garantem e defendem o direito ao brincar de maneira essencial e inalienável às crianças. Pensando nisso e baseados nas práticas pedagógicas de Reggio Emilia (Itália), o Jardim Fabulinus leva para a Argentina os Territórios do Brincar, inspirando-nos a construir e implementar no leque de projetos permanentes da Educação Infantil da Rede Municipal, o projeto Brincar é Viver. Os Territórios de Exploração consistem no planejamento intencional de, no mínimo, 3 territórios organizados nos espaços externos da Unidade, com temáticas que dialoguem entre si, de maneira atrativa e convidativa à exploração das crianças. A curadoria dos materiais e elementos para compor os territórios deverão em primazia não estruturados pensados de modo a potencializar o direito ao livre brincar, as múltiplas aprendizagens, favorecendo a interação e integração entre crianças de faixa etária distintas. Nascendo em maio de 2024, as Unidades Educacionais seguem um cronograma mensal para efetivação do projeto. O projeto é um divisor de águas na compreensão, manutenção e conservação da garantia do direito ao livre brincar, no entendimento dos profissionais acerca das concepções sobre a importância do brincar e da brincadeira como condição *sine qua non* para as crianças, como também na contínua construção dos profissionais enquanto pesquisadores do desenvolvimento infantil.

¹Pós-graduada em Psicopedagogia pela Faculdade UNOPAR; Coordenadora dos Berçários e Maternais da Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande, waleskacavalcanti@gmail.com;

²Pós-graduada em Educação Infantil pela UNICORP Faculdades; Coordenadora das Pré-Escolas da Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande; mona.lisa.castro@hotmail.com;

³Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG; Formadora das Pré-Escolas da Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande; debywand@gmail.com;

⁴Pós-graduada em Psicopedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB; Formadora das Pré-Escolas da Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande; josyaomelo@gmail.com;

⁵Pós-graduada em História, Política e Gestão Educacional pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG; Gerente da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande; karlacristiana9@gmail.com;



INTRODUÇÃO

A defesa do brincar como direito e condição fundamental à infância é respaldada por importantes referenciais teóricos da Pedagogia e por documentos internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1959, que assegura o brincar como um direito essencial e inalienável. No contexto brasileiro, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) reafirmam a centralidade do brincar como eixo estruturante das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Nesse sentido, o projeto desenvolvido pela Rede Municipal de Campina Grande dialoga com referências pedagógicas contemporâneas, especialmente com a abordagem de Reggio Emilia, idealizada por Loris Malaguzzi, que compreende a criança como sujeito de direitos, potente, criador e investigador de seu próprio processo de aprendizagem (MALAGUZZI, 1999). Inspirada também pelas práticas do Jardim Fabulinus, na Argentina — experiência que difundiu os Territórios do Brincar —, a Secretaria Municipal de Educação implementou o projeto Brincar é Viver, inserindo os Territórios de Exploração como ação estruturante no conjunto dos projetos permanentes da Educação Infantil.



Os Territórios de Exploração consistem no planejamento intencional de, no mínimo, três espaços externos organizados com temáticas integradas e atrativas, que convidam as crianças à exploração livre, criativa e colaborativa. A curadoria dos materiais privilegia o uso de materiais não estruturados, pensados de modo a potencializar o direito ao livre brincar, promover múltiplas aprendizagens e favorecer a interação entre crianças de diferentes faixas etárias (KISHIMOTO, 2011; HORN, 2004). Iniciado em maio de 2024, o projeto vem sendo desenvolvido de forma sistemática nas Unidades de Educação Infantil do município, com um cronograma mensal que orienta a criação e manutenção dos territórios. Sua implementação representa um divisor de águas na consolidação do direito ao brincar na rede pública, contribuindo para uma nova compreensão sobre o papel da ludicidade no desenvolvimento infantil e para a formação de profissionais reflexivos e pesquisadores de suas próprias práticas, comprometidos com a construção de uma pedagogia da infância baseada na escuta, na experiência e na investigação (RINALDI, 2006).

Desta feita, dizemos que o presente trabalho se pretende objetivamente em apresentar o conceito de Territórios de Exploração bem como sua implementação e impacto na Rede Municipal de Ensino de Campina Grande, com foco nas práticas pedagógicas voltadas para crianças de 0 a 3 anos. Além disso, o mesmo traz em seu arcabouço a apresentação da trajetória da implementação do projeto permanente Brincar é viver, o Compartilhamento do trabalho desenvolvido na perspectiva dos Territórios de Exploração e por fim socializa contribuições dos Territórios de Exploração para a qualificação das práticas pedagógicas voltadas para faixa etária de 0 a 3 anos.

REFERENCIAL TEÓRICO

O protagonista antagônico na história

As sociedades, ao longo dos séculos, passam por mudanças à medida em que gerações se renovam, leem e reproduzem a cultura vigente em uma reprodução interpretativa, como aponta Corsaro (*apud*. EVANGELISTA, 2022). Tais mudanças envolvem as mais diversas dimensões do sujeito e da própria sociedade. Uma delas, à qual nos diz respeito enquanto educadores, são as mais diversas leituras e releituras das infâncias que permearam especialmente as sociedades modernas européias, com discussões que recaíram sobre o mundo influenciado por elas.



Durante o século XVII e XVIII, com a proeminência do Iluminismo, a criança passa a ser vista enquanto aquela que “ainda não é”, ou seja, um futuro adulto. Diante disso, pensadores da filosofia empírica, tais como o inglês John Locke (1632-1704), compreendiam a mente, em seu estado original, enquanto uma tabula rasa, ou uma folha de papel em branco, na qual as impressões, frutos da experiência, são marcadas no cérebro através dos sentidos (EBY, 1976). A partir disso, o processo de aprendizagem dentro da escola compreendia enquanto protagonista o professor enquanto o detentor de todo o conhecimento necessário para a humanização do indivíduo infante. Já Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), em sua obra *Emílio, ou Da Educação*, apontou que, dentre muitas ideias, a infância possui características próprias, não devendo a criança ser tratada enquanto uma miniatura do adulto, respeitando ritmos e etapas durante o processo de ensino a partir da observação de suas ações por parte do adulto.

Não obstante às compreensões de infância dos séculos anteriores, foi durante o século XIX que a criança passou a ser vista enquanto um ser ativo em seu processo desenvolvimento através dos estudos de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), o qual defendia a afetividade e a prática na educação; Friedrich Froebel (1782-1852), o qual foi criador do jardim de infância - *kindergarten* - e defensor de uma educação sem obrigações, vendo a criança enquanto uma planta a ser cuidada para seu próprio desenvolvimento; Jean-Ovide Decroly (1871-1932), o qual defendia o ensino baseado



conviver com outras crianças e adultos [...]; **brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos) [...]; **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 [...]; **explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações,



relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela [...]; **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens; **conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural [...] (BRASIL, 2017, p. 38).

Sendo assim, a criança figura como centro das intencionalidades pedagógicas na Educação Infantil, não sendo vista apenas como receptora de cuidados e conteúdos, mas como sujeito que participa, interpreta, cria e ressignifica o mundo em que vive. Em coerência com os princípios e direitos de aprendizagem previstos na BNCC, compreende-se que ela exerce papel ativo em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, situando-se no núcleo das decisões pedagógicas e das experiências propostas no cotidiano institucional, sendo, portanto, a protagonista de todo esse processo.

O protagonismo na Educação Infantil

É no início do século XX que nasce a Escola Nova de John Dewey, nos Estados Unidos, nascendo o conceito de “protagonismo” na pedagogia, ressurgindo nos dias atuais, reconhecendo a criança enquanto “competente e curiosa, sociável e forte, e ativamente ocupada na criação da experiência e na construção da identidade e do conhecimento” (MOSS, 2009 apud. GUIZZO et al., 2019, p. 274). Portanto, pensar na criança enquanto sujeito protagonista diz respeito a constituir-se em ser ativo no seu processo de desenvolvimento, expressando-se e colocando-se no mundo (FRIEDMANN, 2017, p. 2). Ao nascerem, são dotadas de protagonismo pleno exercido espontaneamente o qual, à medida em que se desenvolvem ao longo do tempo, se transforma - ou cessa - através das intervenções do adulto (ibidem). Gadelha (2013 apud. GUIZZO et al., 2019, p. 274) aponta que valorizar e promover o protagonismo das infâncias no dia a dia dos sujeitos infantis é buscar o desenvolvimento de sujeitos “proativos, inovadores, inventivos, flexíveis, com senso de oportunidade, com notável capacidade de promover mudanças”.

Esse protagonismo, enquanto conceito estruturante da Educação Infantil contemporânea, compreende a participação ativa das crianças nas experiências educativas, reconhecendo que elas constroem sentidos sobre si, sobre os outros e sobre o contexto em que estão inseridas (SARMENTO, 2004; BARBOSA, 2010). Essa



perspectiva parte da compreensão de que as crianças são produtoras de cultura, capazes de formular hipóteses, expressar desejos, negociar significados e estabelecer relações com diferentes linguagens (CORSARO, 2011; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Diante de tais reflexões, podemos tratar como antônimo do protagonismo das infâncias o adultocentrismo o qual, até os dias atuais, permeia as culturas mais tradicionais mundialmente, como também podemos encontrar resquícios na cultura educacional brasileira. Esse adultocentrismo diz respeito à verticalização da relação adulto-criança à medida em que o adulto impõe suas querências e vontades sobre a criança, hipotetizando sobre suas necessidades e vontades como consequência da desconsideração às reais necessidades e vontades da criança, alinhando-se às concepções mais arcaicas de infâncias refletidas anteriormente, mas que ainda permanecem enraizadas na cultura de nosso país.

Para fomentar a manifestação do protagonismo das crianças - o qual não é ensinado, mas inato -, Friedmann (2017) reflete sobre uma postura antagônica do adulto ante o adultocentrismo, tais como:

intervir menos, escutar mais, observar sem julgamentos, respeitar tempos, temperamentos, escolhas e processos das crianças. Considerar que as crianças têm conhecimentos e sabedorias próprios, diferentes dos dos adultos. Repertórios estes que precisam ser ouvidos, respeitados, compreendidos e considerados para recriação permanente – e junto com as crianças – dos seus cotidianos (p. 4).

Isto posto, observamos que para cada uma das ações possíveis para a valorização da criança pelo que ela é, é necessária a entrega de um dos bens mais preciosos da vida humana o qual constitui-se incontrolável, inacumulável e permeador de todo elemento da natureza: o tempo.

De volta ao tempo das infâncias

O tempo se constitui elemento fundamental à vida, pois nele se organizam as necessidades e experiências que compõem a existência dos seres vivos. No contexto das infâncias, o tempo adquire dimensão simbiótica com o brincar, expressão essencial da criança e de seu modo de estar no mundo.

Em contrapartida, a liquidez da modernidade, como aponta Bauman (2001), afeta a percepção do tempo ao torná-lo efêmero, instantâneo e dissociado do espaço físico. Este perde sua durabilidade, resumindo-se em momentos fugazes com foco na



satisfação imediata e falta de planejamento para o futuro, assemelhando-se à uma cosmovisão hedonista. Como fruto disso, as relações humanas e sociais se tornam cada vez mais instáveis e transitórias ao passo em que o tempo para dedicar-se à construção dessas relações não lhes é entregue. Ao passo disso, lembramos o que Antoine de Saint-Exupéry, ilustrador e escritor da obra *O Pequeno Príncipe*, ilustrando um diálogo entre o Pequeno Príncipe e a Raposa, quando este se vê em situação de desânimo ao notar a igualdade entre as diversas rosas terrestres e a sua Rosa a qual deixou em seu asteróide, escreve, como fala da Raposa, que “Foi o tempo que perdeste com tua rosa que fez tua rosa tão importante”.

Diante desta vida hedonista, a sociedade adoece como consequência do excesso de positividade e do imperativo do desempenho na sociedade pós-moderna do trabalho, na qual o sujeito encontra-se em guerra consigo mesmo, como aponta Byung-Chul Han (2015, p. 16).

A partir dessa liquidez do tempo pós-moderno para dedicar-se também ao outro, especialmente à criança, há o crescimento do adoecimento da sociedade de maneira cíclica como um todo. O protagonismo inerente e espontâneo das crianças é tolhido através de intervenções negativas do adulto. Friedmann (2017) expõe que

As crianças podem vir a sofrer danos psíquicos profundos que poderão se manifestar através de explosões de raiva, manifestações de violência, agressividades ou comportamentos depressivos, falta de interesse, evasão ou falta de integração nos grupos de convivência; ou, ainda, através de doenças psicossomáticas e outras reações e atitudes comportamentais preocupantes (p. 3).

Esse furto do protagonismo da criança recai sobre a instrumentalização da cultura na sociedade capitalista do produtivismo a qual não reconhece a criança enquanto sujeito produtor de cultura. Segundo Marcellino (1990),

Na nossa sociedade, e particularmente nas grandes cidades, ainda que por razões bem diferentes, as crianças não têm tempo e espaço para vivência da infância, como produtoras de uma “cultura infantil”, e isso independe de sexo, ou das classes sociais (p. 55).

Como exemplo de característica dessa sociedade capitalista do produtivismo, Brandão, Melo e Mota (2009) escrevem que crianças em idade escolar, o brincar, categorizado como direito a ser garantido na Educação Infantil, é tratado pelos educadores como perda de tempo. Porém, refletir sobre tempo e espaço na Educação Infantil é condição *sine qua non* para a garantia dos direitos expostos em lei nos



Todos os momentos, sejam eles desenvolvidos nos espaços abertos ou fechados, deverão permitir experiências múltiplas, que estimulem a criatividade, a experimentação, a imaginação, que desenvolvam as distintas linguagens expressivas e possibilitem a interação com outras pessoas.

Diante dos pontos elencados, em 2023 a Gerência da Educação Infantil - GEINF -, nas pessoas da gerente e parte de sua Equipe Técnico-Pedagógica da Educação Infantil - ETPEI -, participaram de uma imersão pedagógica na cidade de São Paulo durante a qual as mesmas obtiveram os primeiros contatos com os Territórios de Aprendizagem ou Territórios de Exploração. Ao retornarem para Campina Grande, logo elaboraram um projeto em caráter permanente para as creches municipais de Campina Grande o qual foi implementado em maio de 2024 sob o nome de *Brincar é Viver*.

Territórios de exploração, do brincar, investigativos, da aprendizagem ou simplesmente Territórios são nomenclaturas utilizadas para caracterizar uma perspectiva enraizada primariamente na pedagogia das Relações e Escuta de Reggio Emilia, caracterizada pela cooperação e escuta sensível nas relações interpares. Como fruto dessa pedagogia nas instituições de Educação Infantil da cidade de Emilia Romagna há mais de cinco décadas, dentre pelo menos 20 cidades italianas, a cidade possui os mais altos níveis de responsabilidade civil e confiança nas instituições governamentais, garantindo a participação de seus cidadãos com protagonismo ao falarem em seus



nomes e nos nomes de seus grupos através da democracia participativa posta em prática (EDWARDS et al. 2016 apud PEREIRA, 2021, p. 3).

Com foco no protagonismo da criança, essa pedagogia funda a perspectiva dos “ateliês”, que se caracterizam em espaços para livre exploração, criação e desbravamento por parte da criança através dos materiais ofertados e organizados com intencionalidade pelo professor e sem intervenção direta do mesmo.

Com base nesses “ateliês”, Alejandra Dubovik e Alejandra Cippitelli - as Alejandras - criam a perspectiva dos Territórios na escola argentina Jardim Fabulinus, localizada na cidade de Buenos Aires, e baseada diretamente na pedagogia de Reggio Emilia. Essa perspectiva materializa-se em espaços físicos ou simbólicos organizados especialmente com materiais não estruturados, reciclados, reutilizados e naturais, objetivando a livre exploração e o brincar livre das crianças na Educação Infantil.

Essa perspectiva toma como base a abordagem pedagógica do brincar heurístico, propagado no Brasil principalmente pelo educador e escritor Paulo Fochi. Essa abordagem é definida pela autora Goldschmied (2007 apud FOCHI, 2013, p.138) como práticas que envolvem

oferecer a um grupo de crianças, por um determinado período e em um ambiente controlado, uma grande quantidade de tipos diferentes de objetos e receptáculos, com os quais elas brincam livremente e sem a intervenção de adultos.[...] A observação de crianças dessa idade lembra a antiga história de Arquimedes no banho. Quando descobriu a lei de deslocamento da água devido ao volume do seu corpo, diz-se que ele saltou de dentro da banheira gritando exultante: "Eureka - encontrei!". A palavra grega *eurisko*, da qual é derivada nossa palavra "heurístico", significa "serve para descobrir ou alcançar a compreensão de algo" (p. 147-148).

A partir disso, compreende-se que o brincar é fundamental para o desenvolvimento da criança, tendo em vista ser a linguagem principal por meio da qual a mesma lê, interpreta e reinventa o mundo. A sua vida exala ludicidade à medida em que todo objeto - e até mesmo nenhum - possui potencial lúdico para ela. Santos (1999 apud. DALLABONA, MENDES, 2004, p. 108) aponta que, para a criança, brincar é viver - o que deu origem ao nome do projeto estudado. De acordo com Kishimoto (2010, p. 1), o brincar é a ferramenta principal dos sujeitos brincantes, mas é através da cultura da infância que a brincadeira torna-se uma ferramenta para apropriação de novos conhecimentos, para desenvolvimento e para expressão. Dialogando sobre a ludicidade



no uso da língua, de modo que até mesmo esta possui potencial lúdico, a autora aponta que

Na história que inventa, assim como no jogo simbólico, a criança desfruta da *liberdade máxima*. Ela pode ser o que quiser, criar a realidade que bem lhe aprouver. A onipotência ficcional é o maior atrativo para inventar histórias (KISHIMOTO, 2002, p. 115, grifo nosso).

Por isso, os Territórios são organizados e planejados esteticamente de maneira convidativa à exploração como fruto do fomento à onipotência criativa das crianças, com a mesclagem entre materiais estruturados e, majoritariamente, materiais não estruturados, ou seja, elementos naturais, reciclados e reutilizados. Por exemplo, os professores podem congelar brinquedos estruturados em meio a água objetivando a observação das ações das crianças para retirá-los do gelo, como também podem criar pistas e casas de papelão e incluir carrinhos e bonecas por entre eles. Marcellino (1990, p. 58) diz que as crianças “tiram prazer, alegria, a partir da ‘inutilidade’”.

Cada Território comunica-se entre si, de maneira que não são isolados como as ilhas ou cantos - por exemplo, ilha ou canto da leitura, ilha ou canto dos brinquedos, etc. Suas temáticas se interconectam ainda que não sejam iguais, de modo que a criança, comportando-se como um andarilho, tem a possibilidade de explorar mais de um único Território tendo como seu guia de exploração os seus próprios interesses.

Resumidamente, os Territórios partem do pressuposto do fomento à construção das relações interpares através da livre exploração de objetos dispostos sob a perspectiva da estética da recepção, de modo a atraí-las para novas descobertas sob o silêncio - sem intervenção direta - e o olhar atento e sensível do professor. Portanto, o projeto Brincar é Viver, a partir dessa perspectiva, designa aos professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Campina Grande o papel de observador e leitor das ações e reações da criança, bem como organizador dos espaços oferecidos à elas a partir da manifestação de seus interesses diariamente e, para tanto, este necessita reconhecer a criança enquanto sujeito desbravador.

O projeto acontece, desde sua implementação, mensalmente nas creches municipais, envolvendo as crianças matriculadas nos grupos etários de berçários e maternais. Anualmente, a partir do mês de janeiro, os pedagogos lotados nas creches e escolas municipais recebem um arquivo explicitando a definição e metodologia dos



Territórios de Exploração contendo, nas últimas páginas, um cronograma contendo o dia de cada mês letivo voltado para a realização do mesmo. Professores, técnicos pedagogos e gestores são orientados a oferecer, no mínimo, três Territórios a serem livremente explorados por todas as crianças da Unidade Educacional ao mesmo tempo, de modo a fomentar diálogos, experimentações e observações das ações entre crianças mais novas e mais experientes, bem como entre os próprios educadores. Os Territórios são planejados por todos os educadores dos grupos etários da Unidade, especificamente, e são orientados a materializá-los fora das salas de referência, nas áreas externas com maior predominância de elementos naturais. Em cada dia de realização - ou seja, mensalmente -, a Secretaria Municipal de Educação, através da GEINF, envia um formulário eletrônico às Unidades Educacionais para avaliação da realização do projeto, para buscar melhorias do mesmo, quando necessário, bem como detectar desafios de compreensão sobre os Territórios de Exploração e saná-los através de diálogos, por atendimentos presenciais e remotos, com os educadores.

A realização dos Territórios em todas as Unidades em um dia específico do mês não inibe os profissionais a realizarem tal proposta apenas no dia agendado, mas o dia de realização do projeto busca chamar a atenção, de maneira unificada, à importância do fomento ao livre brincar e ao rememoração da leitura em posição de observador e analista da brincadeira enquanto linguagem própria da criança se ler e interpretar, de maneira criativa, o mundo e suas culturas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No dia 24 de maio de 2024 realizou-se, nas 123 creches municipais de Campina Grande/PB, nos grupos etários de berçários e maternais, a primeira edição do projeto Brincar é Viver. Ao término, a Secretaria Municipal de Educação encaminhou um formulário eletrônico às mesmas para avaliação. Professores, técnicos pedagogos, gestores, educadores sociais voluntários - ESV - e assistentes sociais puderam respondê-lo com suas impressões sobre ele. Ao todo, foram recolhidas 166 respostas com maioria de professores dos grupos etários de Maternal II. Também foram, e são realizadas visitas com a gerente e sua ETPEI para acompanhamento da materialização do projeto em algumas Unidades, sob o critério da não repetição de locais de visita em diferentes edições do projeto em um mesmo ano.



De maneira geral, os resultados da primeira avaliação institucional do projeto supra indicaram alta adesão das equipes pedagógicas das Unidades ao mesmo, evidenciando que ele foi bem acolhido pelos educadores da Rede Municipal. De maneira minoritária, algumas Unidades apontaram que, após o conhecimento sobre os Territórios durante o Seminário de Educação Infantil realizado no mês de fevereiro de 2024 pela ETPEI, já implementaram essa proposta, de maneira experimental, hora como uma vivência por entre as semanas letivas, hora como vivência permanente.

Nas avaliações, os educadores apontaram para os desafios encontrados nos momentos de seleção e preparo dos materiais e espaços de maneira convidativa, sendo recompensados pela alegria gerada nas crianças por meio das brincadeiras e novas descobertas em meio aos Territórios, avaliando positivamente a chegada do projeto.

Durante as visitas aos primeiros Territórios do projeto, observou-se que os educadores demonstraram diferentes níveis de apropriação da proposta. Entretanto, a continuidade do acompanhamento e a experiência acumulada possibilitaram aperfeiçoamentos significativos, ampliando a qualidade das ações realizadas nos Territórios de Exploração mensalmente. No início, havia confusão entre as definições práticas de Territórios e Ilhas, ou Cantinhos, expostos também inicialmente pelos professores e técnicos pedagogos nas Formações Continuadas sobre o projeto.

Atualmente, após a realização de seis edições em 2024 e seis das sete previstas em 2025, as visitas mensais aos Territórios de Exploração das creches municipais evidenciam um crescimento significativo na apropriação da proposta pelos educadores. Em comparação com os dados iniciais, referentes ao período em que o projeto ainda se caracterizava como piloto, percebe-se nos mesmos maior compreensão quanto aos fundamentos da iniciativa e sua relevância para as práticas da Educação Infantil.

Os resultados sugerem que a continuidade da formação e do acompanhamento contribuiu para que os professores reconfigurassem seu papel, adotando práticas mais alinhadas ao protagonismo infantil, como a escuta sensível, a observação atenta e o registro das experiências das crianças. Embora o processo permaneça em desenvolvimento, os avanços observados ao longo do tempo são expressivos.

Ademais, constatou-se maior engajamento na execução dos Territórios de Exploração, com gradativa redução de posturas alheias às interações interpares e com os objetos dispostos. Enquanto nas primeiras edições apenas algumas Unidades desenvolviam os Territórios além do dia mensal proposto pelo projeto Brincar é Viver, atualmente a maioria das 124 creches municipais já os incorporou em outros momentos



do cotidiano, conforme relatos apresentados nos Simpósios da Educação Infantil promovidos anualmente pela Secretaria Municipal de Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo apresentou o conceito e a implementação dos Territórios de Exploração na Rede Municipal de Ensino de Campina Grande, evidenciando sua relevância enquanto ação estruturante do projeto *Brincar é Viver*. Fundamentada na pedagogia da escuta e nas abordagens contemporâneas que compreendem a criança como sujeito ativo, protagonista e produtor de cultura, a experiência relatada reafirma o papel do brincar como linguagem essencial da infância e como direito inalienável garantido pelos marcos legais e pedagógicos nacionais e internacionais. Os resultados observados ao longo da execução do projeto demonstraram significativa adesão dos profissionais da Educação Infantil, bem como avanços na compreensão do brincar livre como eixo central do desenvolvimento infantil. A sistematização dos Territórios de Exploração possibilitou a criação de ambientes esteticamente planejados, convidativos e desafiadores, que favoreceram a autonomia, a criatividade e a cooperação entre as crianças. Além disso, a experiência promoveu a reflexão dos professores sobre suas práticas e a ressignificação de seus papéis como mediadores e observadores sensíveis dos processos de aprendizagem.

Constata-se, portanto, que o projeto *Brincar é Viver* contribui não apenas para a efetivação dos direitos de aprendizagem previstos na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), mas também para a consolidação de uma pedagogia da infância ancorada na escuta, na experiência e na investigação. A iniciativa fortalece o compromisso da Rede Municipal de Campina Grande com uma educação humanizadora, que reconhece a infância em sua potência criadora e investigativa. Em síntese, os Territórios de Exploração configuram-se como um instrumento pedagógico potente para a promoção do protagonismo infantil e para a materialização do direito ao brincar nas instituições de Educação Infantil. Recomenda-se, para os próximos anos, o aprofundamento das formações docentes voltadas à escuta e à documentação pedagógica, a fim de ampliar os impactos positivos já observados e garantir a sustentabilidade da proposta no cotidiano das unidades educativas.



Assim, o relato aqui apresentado reafirma a importância das políticas públicas comprometidas com a valorização da infância e com a formação continuada dos profissionais da educação, como caminhos indispensáveis para a construção de uma escola mais democrática, inclusiva e sensível às vozes das crianças.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria das Graças Souza. **Organização do espaço e do tempo na escola infantil**. In: CRAIDY, Carmen Maria; KAERCHER, Gládis Elise Pereira dos Santos (orgs.). *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 61–78.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; MELO, Cláudia; MOTA, Mônica. **O brincar na escola: um tempo e um espaço da infância**. Campinas: Papirus, 2009.

BAPTISTA, C. R. *et al.* **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. 2 ed. Porto Alegre: **Mediação**, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção IE, p. 39-40. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.



BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, 2010.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e Cultura. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schimit. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. Revista de divulgação técnico científica do ICPG, v. 1, n. 4, p. 107- 112, 2004. Disponível em: Acesso em: out. 2025.

EBY, Frederick. **História da educação moderna:** séculos XVI–XX. 2. ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1976.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

EVANGELISTA, Cláudia. **A reprodução interpretativa da infância: aportes de Corsaro para a sociologia da educação.** Revista Brasileira de Educação, v. 27, 2022.

FOCHI, Paulo. **Brincar heurístico: o cotidiano da creche como espaço de investigação.** Porto Alegre: Penso, 2013.

FRIEDMANN, Adriana. **Protagonismo infantil: escuta, participação e autonomia das crianças.** São Paulo: Panda Books, 2017.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço.** Petrópolis: Vozes, 2015.

HORN, Maria das Graças Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 2010.



KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo e a educação.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MALAGUZZI, Loris. **As cem linguagens da criança: o pensamento de Loris Malaguzzi.** Reggio Emilia: Reggio Children, 1999.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Pedagogia da Animação.** Campinas: Papirus, 1990.

MOSS, Peter. **Reconceptualizing early childhood education: caring and learning together.** New York: Palgrave Macmillan, 2009.

MOYLES, Janet R. Só Brincar? O papel do brincar na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **A criança como produtora de cultura.** Revista Portuguesa de Educação, Braga, v. 20, n. 2, p. 47–70, 2007.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PEREIRA, Andréa Lúcia. **Territórios de aprendizagem: escuta e experiência na educação infantil.** Revista Contexto & Educação, v. 36, n. 113, p. 1–14, 2021.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender.** São Paulo: Paz e Terra, 2006.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou da educação.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador.** Petrópolis: Vozes, 2012.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos Santos. **Promovendo o desenvolvimento do faz-de-conta na Educação Infantil.** In: CRAIDY, Carmem, KAERCHER, Gládis E. (org), Educação Infantil: para que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade.** In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (orgs.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação.* Porto: Asa, 2004. p. 9–34.



VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

