



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

LIVIA SILVA CABRAL

**A TERRITORIALIDADE DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: “O que
vejo da minha janela?”**

JOÃO PESSOA - PB

2026

LIVIA SILVA CABRAL

A TERRITORIALIDADE DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: “O que vejo da minha janela?”

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, sob orientação da Profª. Drª. Maíra Lewtchuk Espíndola.

JOÃO PESSOA - PB

2026

FICHA CATALOGRÁFICA

Catálogo na publicação Seção de Catálogo e Classificação

C117t Cabral, Livia Silva.

A territorialidade do brincar na educação infantil:
"O que vejo da minha janela?" / Livia Silva Cabral. -
João Pessoa, 2026.
77 f. : il.

Orientação: Maíra Lewtchuk Espindola.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Educação infantil. 2. Brincar. 3.
Territorialidade. 4. Espaço vivido. 5. Território. I.
Espindola, Maíra Lewtchuk. II. Título.

UFPB/CE

CDU 373.2(043.2)

LIVIA SILVA CABRAL

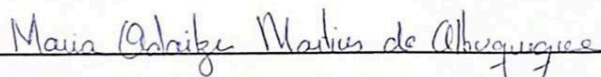
A TERRITORIALIDADE DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: “O que vejo da
minha janela?”

Aprovado em: 14 de Abril de 2026

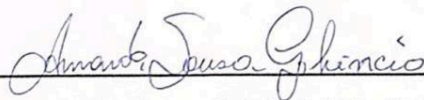
BANCA EXAMINADORA



Maíra Lewtchuk Espindola (Orientadora – DHP/UFPB)



Maria Adailza Martins de Albuquerque (Membro Interno – DME/UFPB)



Amanda Sousa Galvão (Membro Interno – DFE/UFPB)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, precursor de tudo isso, que me guiou e me manteve firme durante esta jornada tão importante da minha vida.

Aos meus pais, minha mãe, Vera Lúcia, e meu pai, José Ramos, que sempre exerceram seus respectivos papéis com amor e cuidado. Seus valores me tornaram a pessoa que sou hoje. Em especial, à minha mãe, que sempre me incentivou a ingressar na universidade e acredita no poder da educação em transformar vidas.

Ao meu irmão, Gleyson Ramos, que sempre se disponibilizou a me ajudar quando precisei, seja para me levar até a universidade ou para ir me buscar.

À minha orientadora, Maíra Lewtchuk Espindola, que conduziu esta etapa com muita maestria. Seus ensinamentos ficarão marcados em minha trajetória acadêmica

À minha amiga e companheira da universidade, Maria Alice, cuja presença e apoio durante essa trajetória foram essenciais para tornar essa caminhada mais leve. Agradeço muito a Deus por ter sua amizade; você é sinônimo de lealdade.

À minha saudosa avó, Antônia Maria, que acreditava no meu potencial ainda quando eu era criança, ao pedir que eu ajudasse um familiar a ser alfabetizado.

À minha saudosa tia, Valdile, que com certeza estaria me apoiando durante essa trajetória e muito feliz por essa conquista.

A toda a minha família e aos amigos que torceram, oraram e me apoiaram ao longo dessa caminhada.

RESUMO

A territorialidade do brincar na Educação Infantil, a partir do projeto “O que vejo da minha janela?”, constitui o tema deste trabalho. O estudo tem como objetivo analisar como profissionais da Educação Infantil compreendem a produção de territorialidades infantis por meio do brincar. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida em um Centro Municipal de Educação Infantil, fundamentada em revisão bibliográfica sobre territorialidade e brincar, análise de documentos institucionais, observações do contexto escolar, visitas à instituição, aplicação de questionário às profissionais da equipe pedagógica e exame do projeto pedagógico “O que vejo da minha janela?”. Os resultados evidenciam que o brincar se configura como prática central na Educação Infantil, pois contribui para a construção de significados, para as interações entre as crianças e para a ressignificação dos espaços escolares, compreendidos como territórios vividos e produzidos pelas ações, experiências e imaginação infantil. Verificou-se, ainda, que práticas pedagógicas que valorizam a escuta, as vivências e o contexto sociocultural das crianças favorecem o sentimento de pertencimento e a construção de aprendizagens significativas. Conclui-se que o brincar, como eixo estruturante das práticas educativas, constitui elemento fundamental para o desenvolvimento integral das crianças e para a produção de espaços mais significativos na Educação Infantil.

Palavras-chaves: Educação Infantil; Brincar; Territorialidade; Espaço vivido; Território.

ABSTRACT

The territoriality of play in Early Childhood Education, based on the project "What do I see from my window?", constitutes the theme of this work. The study aims to analyze how Early Childhood Education professionals understand the production of children's territorialities through play. This is a qualitative research study, developed in a Municipal Early Childhood Education Center, based on a literature review on territoriality and play, analysis of institutional documents, observations of the school context, visits to the institution, application of a questionnaire to the professionals of the pedagogical team, and examination of the pedagogical project "What do I see from my window?". The results show that play is a central practice in Early Childhood Education, as it contributes to the construction of meanings, to interactions between children, and to the re-signification of school spaces, understood as territories lived and produced by children's actions, experiences, and imagination. It was also found that pedagogical practices that value listening, experiences, and the sociocultural context of children favor a sense of belonging and the construction of meaningful learning. It is concluded that play, as a structuring axis of educational practices, constitutes a fundamental element for the integral development of children and for the production of more meaningful spaces in Early Childhood Education.

Keywords: Early Childhood Education; Play; Territoriality; Lived Space; Territory

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO - ENTRE O BRINCAR E O ESPAÇO: caminhos da pesquisa	9
2 INFÂNCIA, BRINCAR E ESPAÇO VIVIDO: construções teóricas e sentidos em movimento	14
2.1 O brincar como linguagem, experiência e produção de conhecimento	14
2.2 Territorialidade do brincar: a criança como produtora de espaços	17
2.3 O espaço vivido na Educação Infantil: entre corpo, experiência e significação	19
2.4 Marcos legais da Educação Infantil: o direito de brincar e de habitar o espaço	22
3. PERCURSOS METODOLÓGICOS: caminhos, escolhas e aproximações com o campo de pesquisa	26
3.1 Abordagem da pesquisa e delineamento metodológico	26
3.2 Instrumentos e procedimentos de produção de dados	27
3.3 O território da pesquisa: cidade, bairro e contextos vividos	30
3.4 O CMEI como espaço educativo: contextos e características	31
3.5 O projeto “O que vejo da minha janela?” como campo de investigação	33
4 “O QUE VEJO DA MINHA JANELA?”: O BRINCAR E A TERRITORIALIDADE NO CMEI AMIGUINHOS	37
4.1 Sujeitos da pesquisa: vozes e trajetórias no cotidiano institucional	37
4.2 O projeto “O que vejo da minha janela?”: experiências e sentidos produzidos	42
4.3 Pertencimento, território e práticas pedagógicas: o espaço em transformação	60
4.4 Sínteses do percurso: reflexões sobre o brincar e a territorialidade	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS	72
Apêndices A: Termo de consentimento	75
Apêndices B: ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO APLICADO	77

1 INTRODUÇÃO - ENTRE O BRINCAR E O ESPAÇO: caminhos da pesquisa

Este trabalho tem como tema a territorialidade do brincar na Educação Infantil (EI), considerando o espaço vivido e produzido pelas crianças. O interesse pela temática surgiu das reflexões construídas durante o estágio obrigatório nessa etapa de ensino, ocasião em que o brincar se fazia presente de modo recorrente na rotina infantil, embora nem sempre fosse compreendido em sua densidade pedagógica. Tal experiência despertou o interesse por investigar o brincar para além de uma atividade lúdica, entendendo-o como prática fundamental ao desenvolvimento infantil e como elemento constitutivo das experiências vividas pelas crianças no espaço escolar.

Ao brincar, a criança transforma o espaço em território vivido. Na Educação Infantil, o espaço ultrapassa a condição de suporte físico e se constitui como dimensão em permanente transformação, atravessada por brincadeiras, interações e processos imaginativos. Lopes (2013) destaca que as diferentes parcelas do espaço destinadas à materialização das infâncias são ressignificadas pelas crianças que, ao se apropriarem desses lugares, constroem suas territorialidades.

Santos (1999) contribui para ampliar essa compreensão ao afirmar que o território não se limita apenas a um conjunto de sistemas naturais e elementos sobrepostos. Para o autor, o território precisa ser entendido a partir de seu uso, e não somente como território isolado. Ao longo deste trabalho, dialoga-se com Lopes (2013), Santos (1999), Piaget (1978, apud Carlos, 2010) e Vygotsky (1984, apud Souza et al., 2022) e outros autores que compõem o campo da Educação, a fim de compreender como as professoras concebem o espaço do brincar no cotidiano da Educação Infantil.

A EI, primeira etapa da Educação Básica, desenvolve-se em creches e pré-escolas e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança. Nesse contexto, o brincar assume papel central, pois é por meio dele que a criança explora, compreende o mundo ao seu redor e atribui significados às experiências vividas. Ao brincar, a criança transforma o lugar em espaço vivido, carregado de sentidos, afetos e histórias, produzindo territorialidades próprias. Assim, o espaço

escolar deixa de ser apenas um local físico previamente organizado e passa a ser produzido e ressignificado pelas ações infantis.

No ato de brincar, as crianças não apenas interagem entre si, mas produzem e transformam os espaços que ocupam, convertendo salas, pátios e demais ambientes em territórios de criação, imaginação e pertencimento. Dessa forma, o território pode ser compreendido como uma expressão da territorialidade infantil, na qual o espaço é vivido, apropriado e produzido pelas próprias crianças. Essa perspectiva dialoga com os princípios da Base Nacional Comum Curricular¹ (Brasil, 2017) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), que reconhecem as brincadeiras e interações como eixos estruturantes das práticas pedagógicas nessa etapa da educação.

Inicialmente, foi realizado um levantamento de Trabalhos de Conclusão de Curso relacionados ao tema da pesquisa, com o objetivo de ampliar a familiaridade com o campo de estudo. A busca ocorreu em repositórios acadêmicos da Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal do Ceará e Universidade Federal de Santa Catarina. Foram identificados trabalhos que abordam o brincar na natureza, a organização do espaço na Educação Infantil e a influência do espaço físico nas brincadeiras infantis. Também foram encontrados estudos que analisam o parque escolar como espaço privilegiado do brincar. Esses trabalhos contribuíram para situar a pesquisa no campo acadêmico e fortalecer sua relevância.

No repositório da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) foram encontrados dois TCCs da Licenciatura em Pedagogia que se aproximam da temática desta pesquisa. O primeiro é o TCC de Maria Tatiana Lima Costa, intitulado “O Brincar e a Natureza: Vivências na Creche” (2024), desenvolvido no Centro de Educação da UFPB, sob orientação da Prof^a Dra. Efigênia Maria Dias Costa. O estudo aborda a importância do brincar com e na natureza, evidenciando como o espaço natural amplia as possibilidades de movimento, imaginação e experiências das crianças, contribuindo para o desenvolvimento integral.

Já o TCC de Valéria Pedro da Silva, intitulado “A organização do espaço na Educação Infantil: um olhar sobre duas escolas do município de Cuité de Mamanguape – PB”, também realizado na UFPB, sob a orientação da Prof^a Ma. Eliete Fernandes Matias, analisa a organização dos espaços escolares e sua

¹ Há importantes críticas em relação ao processo neoliberal pelo qual a BNCC foi construída, porém, devido ao curto espaço deste trabalho, não será possível dedicar-se a essas discussões.

influência no cotidiano da Educação Infantil. A autora destaca que ambientes planejados a partir das necessidades das crianças favorecem o brincar, as interações, a autonomia e aprendizagens significativas.

No repositório da UFC foi encontrado o TCC de Alinne da Silva Gonçalves Ernesto, intitulado “O espaço físico escolar como tempo e espaço de brincadeiras: Estudo de caso em um Centro de Educação Infantil no Município de Fortaleza (2021), do curso de Pedagogia, sob a orientação da Profª Dra. Georgia A. de T. Pinto. O estudo analisa, por meio de um estudo de caso em um Centro de Educação Infantil de Fortaleza, como a organização e a dimensão dos espaços influenciam as brincadeiras, a autonomia, a criatividade e as interações das crianças, destacando a importância de ambientes planejados para práticas educativas centradas no brincar.

No repositório da UFSC, foi encontrado o Trabalho de Conclusão de Curso de Manuela O. Müller, intitulado “O parque na Educação Infantil: espaço do brincar emancipatório das crianças?” (2023), sob a orientação do Prof. Dr. Francisco Emílio de Medeiros, que analisa o parque escolar como espaço privilegiado do brincar e da autonomia infantil. A pesquisa, de caráter bibliográfico, destaca o parque como ambiente de liberdade, movimento, criação e experimentação, favorecendo o desenvolvimento integral. O estudo contribui ao reconhecer o parque não apenas como recreação, mas como um território educativo significativo na Educação Infantil.

A partir desse levantamento, observa-se que os estudos encontrados abordam o brincar relacionado à natureza, à organização do espaço escolar e ao parque como ambiente de experiências na Educação Infantil. No entanto, percebe-se que ainda são poucos os trabalhos que discutem o brincar articulado especificamente à noção de territorialidade produzida pelas crianças no espaço escolar.

Nesse sentido, a presente pesquisa busca contribuir com esse campo ao analisar como as crianças produzem territorialidades por meio do brincar, a partir das percepções da equipe pedagógica sobre o projeto “O que vejo da minha janela?”, desenvolvido em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) localizado na cidade de João Pessoa, no ano de 2025. O projeto teve como proposta pedagógica a exploração do entorno das crianças, a valorização das manifestações culturais do bairro, na qual a instituição está inserida, considerando também a relação CMEI-Família.

Esta pesquisa justifica-se por sua relevância acadêmica, social e pedagógica. Do ponto de vista acadêmico, amplia as discussões sobre o brincar articulado às noções de territorialidade, território e espaço vivido, em interlocução com autores da Educação, da Sociologia da Infância e da Geografia da Infância.. No âmbito social e pedagógico, o estudo reforça a importância do brincar como direito da criança e como prática fundamental para o desenvolvimento integral, conforme orientam a BNCC (Brasil, 2017) e as DCNEI (Brasil, 2010), contribuindo para reflexões acerca da organização dos espaços educativos e das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

A escolha dessa temática também se relaciona às vivências construídas durante o estágio supervisionado obrigatório na Educação Infantil. Nesse contexto, foi possível acompanhar o cotidiano das crianças e perceber a presença constante do brincar na rotina escolar, bem como os diferentes modos como elas se relacionam com os espaços. Essas experiências reforçaram o interesse em compreender o brincar não apenas como atividade lúdica, mas como prática vinculada ao espaço vivido e à territorialidade produzida pelas crianças no ambiente escolar.

Diante desse contexto, o objetivo geral deste trabalho é analisar como as profissionais de EI entendem que as crianças produzem territorialidades por meio do brincar na Educação Infantil. Como objetivos específicos, busca-se:

- identificar os espaços da instituição mais utilizados nas brincadeiras pelas crianças durante o desenvolvimento do projeto pedagógico “O que vejo da minha janela?”;
- analisar de que forma as profissionais da EI percebem que o brincar contribui para a ressignificação dos espaços escolares e para a relação das crianças com o território;
- compreender como o projeto “O que vejo da minha janela?” influenciou o sentimento de pertencimento das crianças em relação ao bairro;
- e analisar as percepções das profissionais da instituição sobre o brincar, a organização dos espaços e possíveis mudanças nas práticas pedagógicas na EI.

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e foi desenvolvida a partir da aplicação de questionário às profissionais da instituição, bem como da análise de documentos institucionais relacionados ao projeto pedagógico. Além disso,

consideraram-se informações obtidas durante visitas realizadas ao CMEI, o que possibilitou compreender o contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida. O estudo também contempla a descrição do espaço escolar e do território em que a instituição está inserida, incluindo aspectos da cidade e do bairro, de modo a compreender a relação entre brincar, espaço vivido e produção de territorialidades infantis.

O trabalho está organizado em quatro capítulos, além das considerações finais. O primeiro capítulo corresponde à introdução, na qual são apresentados o tema, a justificativa, os objetivos e a organização da pesquisa. O segundo capítulo aborda o brincar, o espaço vivido e a criança na Educação Infantil, incluindo discussões sobre o brincar como forma de linguagem e conhecimento, a territorialidade do brincar e os marcos legais que orientam essa etapa da educação básica. O terceiro capítulo apresenta a metodologia da pesquisa, descrevendo os procedimentos adotados. O quarto capítulo contempla a análise e discussões dos dados obtidos. Por fim, são apresentadas as considerações finais do estudo.

No capítulo seguinte, apresentam-se as discussões do referencial teórico que fundamenta esta pesquisa.

2 INFÂNCIA, BRINCAR E ESPAÇO VIVIDO: construções teóricas e sentidos em movimento

Neste capítulo, discute-se o brincar como forma de expressão, comunicação e produção de conhecimentos, compreendendo-o como atividade presente desde os primeiros anos de vida da criança e por meio da qual ela constrói saberes e significados. Discute-se, ainda, que, ao brincar, a criança transforma o espaço em território vivido. Na Educação Infantil, portanto, o espaço não se reduz a um ambiente físico, mas configura-se como lugar de transformações produzidas pelas ações, interações e brincadeiras infantis, ou seja, pelos sujeitos que o usam. Além disso, o capítulo contempla os marcos legais que asseguram à criança o direito ao brincar e à exploração do ambiente. Para fundamentar essas discussões, estabeleceu-se diálogo com autores do campo da Educação, como Lopes (2013), Piaget (1978 apud Carlos, 2010), Vygotsky (1984 apud Souza et al., 2022), entre outros.

2.1 O brincar como linguagem, experiência e produção de conhecimento

O brincar constitui atividade presente desde os primeiros anos de vida da criança e destaca-se como um dos eixos centrais da Educação Infantil. Para Lopes (2013), por meio da brincadeira, as crianças distanciam-se da realidade imediata e ampliam a condição humana para além do que está dado, alcançando outras possibilidades de espaço e de tempo. Nessa perspectiva, brincar não se reduz ao lúdico, mas envolve expressão, comunicação e criação de sentidos sobre o mundo.

Nesse sentido, é possível observar aproximações entre diferentes autores que discutem o brincar. Lopes (2013) trata o brincar como uma forma de ampliar as

experiências das crianças no espaço e no tempo. Kishimoto (2010) destaca o valor pedagógico e cultural das brincadeiras no cotidiano da Educação Infantil. Piaget (1978, apud Carlos, 2010) compreende as manifestações lúdicas como parte do desenvolvimento cognitivo da criança. Enquanto isso, Vygotsky (1984, apud Souza et al., 2022) relaciona o brincar ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Já Wajskop (1995) contribui ao considerar o brincar entendido como uma linguagem que envolve dimensões educacionais, culturais e sociais..

Desde os primeiros anos de vida, as crianças já desenvolvem saberes, seja por meio de escolhas sobre o que querem ou não fazer, gestos, expressões, interações e formas de compreender o mundo ao seu redor. O brincar está presente desde os inícios da infância e constitui uma atividade que as crianças naturalmente gostam de praticar, sendo parte essencial do seu cotidiano e considerado um dos eixos centrais da Educação Infantil (Kishimoto, 2010).

O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário (Kishimoto, 2010, p. 01).

Dessa forma, ao brincar, as crianças exploram objetos, criam enredos e produzem sentidos sobre o mundo, utilizando gestos, voz e movimento como formas de expressão. Para Kishimoto (2010), essa liberdade presente na brincadeira permite que elas inventem situações, experimentem diferentes papéis e manifestem ideias próprias. Assim, o brincar torna-se uma forma de comunicação e criação, favorecendo a autonomia e possibilitando que a criança interprete e reorganize a realidade de maneira imaginativa.

Para Piaget (1978, apud Carlos, 2010), o brincar acompanha os estágios do desenvolvimento cognitivo e constitui uma forma importante de construção do conhecimento. Nos jogos de exercício, nas brincadeiras simbólicas e nas atividades de regras, a criança experimenta ações, representa situações e cria significados sobre aquilo que vivencia. Ao brincar, ela assimila elementos da realidade e os reorganiza de acordo com seu modo próprio de pensar, desenvolvendo habilidades cognitivas que ampliam sua compreensão do mundo e favorecem a elaboração de novos conhecimentos.

De modo complementar, na perspectiva de Vygotsky (1984, apud Souza et al., 2022), o brincar é uma atividade central para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois permite à criança agir em um nível mais avançado do que aquele apresentado em seu cotidiano. No faz de conta, ela assume papéis, organiza regras e negocia significados, utilizando a imaginação como recurso para interpretar e recriar experiências. Dessa forma, o brincar se torna um espaço privilegiado de linguagem, criação e aprendizagem, no qual a criança constrói conhecimentos e amplia suas possibilidades de interação e compreensão do mundo ao seu redor.

Além das contribuições de Lopes (2013), Kishimoto (2010), Piaget (1978, apud Carlos, 2010) e Vygotsky (1984, apud Souza et al., 2022), a perspectiva de Wajskop (1995) ampliam a compreensão sobre o valor do brincar. Para Lopes (2013), o brincar é uma prática que permite à criança se distanciar da realidade imediata, expressar-se e explorar diferentes possibilidades de espaço e tempo. Wajskop (1995) complementa essa visão ao destacar que o brincar reúne dimensões sociais, culturais e pedagógicas, funcionando como uma linguagem própria para a criança interpretar e reorganizar o mundo à sua volta.

O brincar se manifesta de forma concreta no cotidiano da Educação Infantil, nas brincadeiras simbólicas, faz de conta e exploração de diferentes materiais. Nessas atividades, as crianças experimentam papéis variados, resolvem problemas e desenvolvem habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Essa prática evidencia como os conceitos de Lopes (2013), Kishimoto (2010), Piaget (1978, apud Carlos, 2010) e Vygotsky (1984, apud Souza et al., 2022) se traduzem em experiências reais, mostrando que o brincar é simultaneamente expressão, aprendizado e construção de conhecimento.

Além da dimensão individual, o brincar permite à criança interagir com colegas, compartilhar ideias e negociar regras, articulando experiências sociais e culturais. Dessa forma, observa-se que, ao brincar, a criança não apenas participa de momentos lúdicos, mas também constrói compreensão da realidade e habilidades para organização e convivência.

Nesse contexto, Wajskop (1995, p.67) afirma que:

É, portanto, na situação de brincadeira que as crianças podem se colocar desafios para além de seu comportamento diário,

levantando hipóteses na tentativa de compreender os problemas que lhes são propostos pelas pessoas e pela realidade com a qual interagem. Quando brincam, ao mesmo tempo em que desenvolvem sua imaginação, as crianças podem construir relações reais entre elas e elaborar regras de organização e convivência. Concomitantemente a esse processo, ao reiterarem situações de sua realidade, modificam-nas de acordo com suas necessidades. Na atividade de brincar, as crianças vão construindo a consciência da realidade ao mesmo tempo em que já vivenciam uma possibilidade de modificá-la.

Além disso, o direito ao brincar, garantido por documentos como a BNCC (Brasil, 2017) e as DCNEI (Brasil, 2010), reforça que essa prática não é apenas espontânea, mas constitui um direito da criança. Tais diretrizes reconhecem a importância de ambientes educativos que favoreçam a exploração, a imaginação e as interações. Nesse sentido, a legislação também contribui para compreender o espaço da Educação Infantil como ambiente que deve possibilitar experiências significativas, nas quais as crianças possam brincar, interagir e produzir sentidos sobre os espaços que ocupam.

Portanto, o brincar na EI articula desenvolvimento cognitivo, emocional e social, permitindo que a criança construa significados, organize experiências e vivencie a realidade de maneira criativa e autônoma. Dessa forma, ele não se reduz ao lúdico, mas funciona como eixo estruturante das práticas educativas, integrando teoria e prática. Os autores discutidos mostram que o brincar favorece o desenvolvimento integral da criança, conciliando experiências individuais e coletivas e consolidando aprendizagens significativas.

2.2 Territorialidade do brincar: a criança como produtora de espaços

Quando a criança brinca, transforma o espaço em território vivido, ou seja, em um espaço carregado por significados, afetos e histórias. Na EI, é por meio do brincar que as crianças produzem cultura, constroem pertencimento e atribuem sentidos aos ambientes que ocupam. Dessa forma, os espaços escolares deixam de ser apenas cenários previamente organizados e passam a ser compreendidos como territórios de experiências criativas, construídos nas interações e ações infantis.

Essa compreensão do brincar como forma de apropriação do espaço dialoga com a perspectiva de Lopes (2013), ao destacar a centralidade da criança na construção dos territórios que vivencia. Para o autor, o espaço não é apenas

ocupado passivamente, mas produzido pelas ações, relações e experiências infantis. Assim, o território do brincar se constitui no encontro entre corpo, movimento, imaginação e cotidiano. Nessa dinâmica, a criança deixa de ser apenas usuária do espaço e passa a ser sujeito ativo na criação de sentidos sobre o lugar.

Nessa perspectiva, o brincar também se relaciona com a constituição da autoria infantil, uma vez que é nos espaços criados pelas próprias crianças que elas assumem posições ativas e produzem sentidos sobre suas experiências. Nesse sentido, o autor afirma:

A partir de meus estudos e pesquisas, percebo o quanto a brincadeira é essencial também no processo de formação e desenvolvimento da autoria infantil, uma vez que, nos sítios geográficos criados pelas crianças ao brincar, na ocupação da fronteira entre si e o outro, entre a criação e o vivido, a própria criança tem possibilidades de ser protagonista desse entrelugar [...] (Lopes, 2013, p. 54).

Nessa direção, o universo da criança é heterogêneo, pois ela transita por diferentes contextos sociais que contribuem para a construção de sua identidade pessoal e social. Esse processo envolve a família, a escola, a comunidade e, especialmente, as relações de pares. Trata-se de uma aprendizagem de natureza interativa, construída nas interações entre crianças, nos espaços de convivência e partilha coletiva, onde se produzem saberes e significados (Sarmiento, 2004).

Essa compreensão também se aproxima da concepção de território desenvolvida por Santos (1999, p.08):

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida.

Essa perspectiva fortalece a compreensão do território como dimensão vivida e construída nas experiências cotidianas, aspecto central para pensar o brincar na Educação Infantil.

Dessa forma, a territorialidade do brincar mostra-se como um processo de apropriação e produção de espaços significativos pelas crianças. Por meio de suas

ações, interações e imaginação, elas transformam lugares em espaços carregados de sentido, identidade e autoria, como destaca Lopes (2013). Santos (1999) reforça que o território só se torna vivido quando é ocupado e experienciado. Assim, o brincar na Educação Infantil configura-se como prática ativa de criação de territórios, tornando a criança protagonista de seus próprios espaços. Esse entendimento evidencia a dimensão dinâmica, criativa e social do espaço vivido.

2.3 O espaço vivido na Educação Infantil: entre corpo, experiência e significação

Ao compreender que, na EI o ambiente vai além de um simples local físico, percebe-se que ele se constitui como território vivido pelas crianças, em constante transformação por meio das brincadeiras, interações e imaginação. Nesse contexto, o espaço deve ser cuidadosamente pensado e planejado, considerando as necessidades de movimentação, exploração e convivência infantil.

Essa dimensão de território vivido configura-se como um componente fundamental na Educação Infantil, pois possibilita o protagonismo infantil e a construção de saberes significativos. Lopes (2013, p.24) compreende que “[...] toda criança é criança de um local” uma vez que existe, para cada uma, um lugar socialmente estabelecido pelos adultos; ao mesmo tempo, a criança também constrói seus próprios modos de viver e significar esse local. Diante dessa perspectiva, compreende-se que o espaço não é neutro, uma vez que as crianças, por meio de suas ações e experiências, produzem sentidos e ressignificam os ambientes que ocupam.

Esses territórios usados são configurados por meio das brincadeiras e das interações das crianças no cotidiano escolar. Como destaca Lopes (2013, p. 24), “[...] as crianças, ao se apropriarem desses espaços e lugares, reconfiguram-nos, reconstróem-nos e, além disso, apropriam-se de outros, criando suas territorialidades, seus territórios usados”. Essa perspectiva evidencia que são as próprias crianças que dão significado e moldam os ambientes de suas experiências, tornando-os vivos e em constante transformação.

Além da apropriação infantil, Lopes (2013, p.24) observa que:

Penso que toda criança é um local. De forma correspondente, para cada criança do local existe também um lugar de criança, um lugar social designado pelo mundo adulto e que configura os limites da sua vivência. Ao mesmo tempo toda criança é criança em alguns locais dentro do local, pois esse mesmo mundo adulto destina diferentes parcelas do espaço físico para a materialização de suas infâncias.

Sob essa perspectiva, compreende-se o espaço como resultado da intervenção adulta e da ação da criança, compondo um território socialmente mediado e vivenciado no cotidiano escolar.

Torna-se fundamental considerar de que modo as crianças vivenciam e se apropriam desse ambiente, especialmente por meio do corpo e do movimento, tornando-o vivido quando é atravessado pelas brincadeiras e interações. Na EI, a interação da criança com esse espaço ocorre, sobretudo, por meio do corpo em movimento. É pelas ações corporais, como correr, pular, explorar, tocar e deslocar-se, que a criança vivencia o ambiente, experimenta-o e constrói significados sobre ele. Para Sayão (2008), o corpo não se reduz apenas à sua materialidade física, mas compreende, sobretudo, as construções culturais que se produzem sobre ele e a partir dele.

Por meio do corpo em movimento, as crianças vivenciam e apreendem o espaço de forma ativa.. Ao tratar das crianças pequenas e da relação que estabelecem com o próprio corpo, Sayão (2008, p.94) destaca que:

Com relação aos/às pequeninhos/as, é através de brincadeiras, de diversas linguagens, de seus sentimentos, de suas expressões, de gestos, de movimentos que empreendem com seus corpos em diferentes espaços, que os/as eles/as vão dando sentido à infância. Seus corpos possibilitam-lhes a experiência sensorial, sendo assim, seus primeiros brinquedos.

Nesse sentido, percebe-se que o corpo vai além de sua dimensão física, pois, por meio das ações realizadas em diferentes espaços, atribui sentidos à infância e às experiências vividas pelas crianças.

[...] a vivência das crianças não deve ser compreendida por uma relação de causa e efeito, marcada por características deterministas, uma vez que a interpretação da criança está sempre presente. Não há, para ela, uma internalização direta do meio em que está inserida, pois o elemento interpretativo

coloca-se como uma das facetas desse processo. (Lopes, 2013, p. 49).

Segundo Gava e Jardim (s.d.), as crianças são movimento e demonstram prazer em se movimentar, entregando-se intensamente às brincadeiras. O corpo é explorado desde os primeiros meses de vida e constitui-se como um órgão de aprendizagem, desempenhando papel central na organização das experiências educativas. Nesse sentido, torna-se fundamental estimular as crianças a experimentar, perceber e compreender o próprio corpo em interação constante com o meio e com o mundo que as cerca.

Desse modo, a EI se configura como um contexto em que o corpo é elemento essencial para o desenvolvimento das crianças, favorecendo a construção de sua identidade. Nesse contexto, a vivência corporal assume papel central na formação da identidade e da autoimagem infantil, pois o conhecimento do próprio corpo ocorre por meio das experiências motoras, sensoriais e expressivas vivenciadas no cotidiano, ampliando as possibilidades de linguagem e promovendo a consciência corporal nas interações com o outro e com o espaço (Gava; Jardim, s.d.).

Por meio das ações corporais, como correr, pular, tocar e explorar objetos, a criança vivencia o ambiente e constrói seu entendimento do espaço e das interações. Lopes (2013) destaca o papel preponderante que o brincar exerce no desenvolvimento das crianças, ressaltando que sua presença e valorização são necessárias, pois permitem romper com as limitações situacionais. Dessa forma, o brincar, articulado às ações corporais, possibilita à criança experimentar e apropriar-se do espaço de maneira significativa.

Para aprofundar essa relação entre corpo, ação e aprendizagem, Lopes (2013), retomando as ideias de Vygotsky, aponta que a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento na qual a criança atua além de seu comportamento habitual, explorando capacidades que normalmente estariam acima do seu nível cotidiano. Ao brincar, a criança organiza suas ideias, experimenta sensações e realiza atividades de forma autônoma: “Brincando é que a criança busca as informações desejadas, estabelece coordenações, organiza suas ideias, faz verificações, experimenta sensações, motivada pela necessidade interior, realizada pela própria atividade [...]” (Gava; Jardim, s.d., p. 5/7).

Dessa forma, compreender o espaço como território vivido permite à criança atuar como sujeito ativo, transformando os ambientes por meio do brincar, no qual a corporeidade exerce papel essencial no seu desenvolvimento. Essas experiências contribuem para a construção da identidade e da autoimagem, promovendo autonomia e atribuindo significados ao mundo ao seu redor. Além disso, o cotidiano escolar, vivenciado por meio dessas práticas, prepara o terreno para a análise dos marcos legais que garantem o direito ao brincar e à exploração do ambiente.

2.4 Marcos legais da Educação Infantil: o direito de brincar e de habitar o espaço

Essas práticas e experiências no espaço vivido fundamentam a reflexão sobre os marcos legais que asseguram à criança o direito ao brincar e à exploração do ambiente, tema abordado neste subcapítulo. Compreender o que propõem os documentos que regulam a EI é essencial para garantir que as ações pedagógicas se organizem de maneira a consolidar uma educação de qualidade, centrada no desenvolvimento integral das crianças.

Em 1988, ocorreu uma grande mudança na Educação Infantil: ela passou a ser reconhecida como uma etapa da Educação Básica, enquanto antes era considerada apenas uma etapa preparatória e independente (Brasil, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) (Brasil, 1996) complementa essa perspectiva, estabelecendo a Educação Infantil como dever do Estado e garantindo sua regulamentação no sistema educacional brasileiro.

A EI constitui a etapa inicial da educação básica, destinada a crianças de zero a cinco anos. Esse momento é fundamental para o desenvolvimento integral, abrangendo os aspectos físico, emocional, social e cognitivo. As crianças dessa faixa etária estão em processo de construção de suas identidades e habilidades, em um ambiente que precisa ser ao mesmo tempo acolhedor e estimulante. Conforme a BNCC (Brasil, 2017, p. 32),

As creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira

complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação.

Essa perspectiva dialoga com a compreensão de Lopes (2013) sobre o espaço como uma construção produzida pelas práticas cotidianas.

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (Brasil, 2010, p. 18).

Dessa forma, a DCNEI (Brasil, 2010) assegura as brincadeiras e interações como eixos estruturantes da Educação Infantil. De acordo com Kishimoto (2010, p.01):

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar.

. Esta compreensão aproxima-se do que propõe a BNCC (Brasil, 2017), que estabelece a relação entre o cotidiano da infância e a interação por meio do brincar. Nesse sentido, a criança explora, socializa e atribui significados ao mundo ao seu redor.

Diante dos eixos estruturantes da prática pedagógica na Educação Infantil propostos pela DCNEI (Brasil, 2010), que são as brincadeiras e interações, a BNCC (Brasil, 2017) estabelece seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Por meio dessas experiências, as crianças podem desenvolver um papel ativo em ambientes que apresentam desafios, nos quais são estimuladas a enfrentá-los e resolvê-los. Assim, elas constroem significados sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o mundo social e natural, articulando vivências e aprendizagens de forma integral.

Ao brincar e interagir, a criança adquire experiências que, conseqüentemente, promovem conhecimentos, ampliam sua imaginação e desenvolvem habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Conforme a BNCC (Brasil, 2017, p. 34):

Brincar de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), de forma a ampliar e diversificar suas possibilidades de acesso a produções culturais. A participação e as transformações introduzidas pelas crianças nas brincadeiras devem ser valorizadas, tendo em vista o estímulo ao desenvolvimento de seus conhecimentos, sua imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Dessa forma, os espaços vividos pelas crianças desempenham um papel fundamental no seu desenvolvimento, oferecendo oportunidades de exploração, interação e construção de significados.

O currículo da Educação Infantil organiza-se a partir de experiências que articulam saberes, vivências e diferentes linguagens. BNCC (Brasil, 2017), que estrutura o currículo da Educação Infantil nos campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, valorizando o protagonismo infantil.

Os documentos normativos que orientam a Educação Infantil, como a BNCC (Brasil, 2017), a DCNEI (Brasil, 2010) e a LDB (Brasil, 1996), se complementam e não se apresentam de forma isolada. É fundamental que a prática pedagógica do professor esteja articulada a esses documentos, a fim de garantir os direitos da criança ao brincar, ao movimentar-se e ao expressar-se, promovendo uma educação integrada e significativa.

Dessa forma, os marcos legais da Educação Infantil asseguram o brincar, as interações e a exploração do espaço como direitos fundamentais das crianças, reconhecendo-as como sujeitos ativos do processo educativo. Documentos como a BNCC e a DCNEI orientam práticas pedagógicas que valorizam o desenvolvimento integral, o protagonismo infantil e a construção de significados no cotidiano escolar. Assim, o espaço vivido e o brincar deixam de ser compreendidos apenas como atividades complementares, passando a constituir fundamentos da prática educativa na Educação Infantil.

Ao longo deste segundo capítulo, foi possível compreender as concepções de brincar como uma prática que permite à criança imaginar, explorar e interagir, constituindo-se como um espaço privilegiado de linguagem e construção de conhecimentos. Ao brincar, a criança se distancia da realidade imediata, interpreta experiências, atribui significados e amplia sua compreensão do mundo. Dessa forma, o brincar não pode ser compreendido apenas como atividade lúdica, mas como uma prática fundamental para o desenvolvimento integral da criança.

Ainda neste capítulo, evidenciou-se que, ao brincar, a criança transforma o lugar em território vivido, produzindo cultura, construindo pertencimento e atribuindo sentidos aos ambientes que ocupa. Os espaços escolares passam a ser compreendidos como territórios de experiências criativas, construídos por meio das interações e ações infantis em diferentes contextos sociais. Assim, na Educação Infantil, a territorialidade do brincar possibilita que as crianças se apropriem e produzam espaços significativos, tornando-se protagonistas de seus próprios territórios.

Também se destacou que na Educação Infantil, o espaço vai além de um local físico, configurando-se como um ambiente em constante transformação e reconstrução pelas brincadeiras e interações das crianças. São elas que moldam esses espaços a partir de suas experiências, vivências e relações, atribuindo-lhes novos significados no cotidiano escolar.

A construção do espaço vivido ocorre por meio das práticas cotidianas, sendo fundamental reconhecer que as crianças se apropriam desse espaço especialmente por meio do corpo e do movimento. Nesse sentido, o espaço educativo precisa ser planejado de forma a acolher as necessidades infantis, promovendo exploração, interação e desenvolvimento integral. Compreender o espaço como território vivido permite reconhecer a criança como sujeito ativo, contribuindo para a construção de sua identidade e autoimagem.

Por fim, a Educação Infantil, enquanto etapa da Educação Básica, deve promover o desenvolvimento integral da criança, conforme orientam a BNCC (2017) e a DCNEI (2010). Esses documentos estabelecem as brincadeiras e as interações como eixos estruturantes da prática pedagógica, reconhecendo os espaços vividos como fundamentais para o desenvolvimento infantil. O currículo da Educação Infantil organiza-se a partir de experiências articuladas, assegurando o brincar e as interações como direitos das crianças e reafirmando que o brincar não deve ser

visto apenas como lúdico, mas como fundamento da prática educativa. No próximo capítulo se relata a metodologia desta pesquisa.

3. PERCURSOS METODOLÓGICOS: caminhos, escolhas e aproximações com o campo de pesquisa

Neste capítulo, apresentam-se os caminhos percorridos para o desenvolvimento da pesquisa. Inicialmente, discute-se a abordagem metodológica adotada, seus fundamentos e sua relação com os objetivos do estudo. Em seguida, descreve-se o instrumento de coleta de dados utilizado para a produção das informações.

Em seguida, abordam-se aspectos relativos à caracterização da cidade e do bairro onde se localiza o CMEI participante da pesquisa, bem como elementos da caracterização da instituição e da contextualização do projeto “O que vejo da minha janela?”. Desse modo, busca-se explicitar os percursos investigativos e as estratégias utilizadas para a produção e a análise dos dados.

3.1 Abordagem da pesquisa e delineamento metodológico

Esta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa com foco no brincar e na produção de territórios infantis. Nesse tipo de abordagem, como afirma Godoy (1995, p.21), “o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes”. Dessa forma, busca-se compreender os fenômenos de maneira aprofundada, analisando o contexto em que ocorrem e as interações entre os sujeitos envolvidos.

A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pela oportunidade de compreender significados, experiências e percepções construídas no contexto educativo, especificamente no que se refere às práticas pedagógicas e às vivências das crianças relacionadas ao brincar. Sendo assim, nesse tipo de pesquisa, o pesquisador procura interpretar o contexto investigado, considerando a análise dos contextos sociais e das interações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa possibilita observar e também analisar fenômenos presentes no cotidiano escolar, envolvendo aspectos que não se limitam à mensuração por dados numéricos, mas que consideram experiências, sentidos e práticas vividas no espaço educativo. Essa abordagem torna-se significativa na área de estudos da Educação Infantil, pois possibilita compreender as práticas presentes nas relações entre as profissionais, as crianças e o ambiente escolar, a partir das percepções das profissionais sobre o cotidiano.

3.2 Instrumentos e procedimentos de produção de dados

Nesta etapa da pesquisa foi aplicado um questionário destinado aos profissionais do CMEI Amiguinhos², com o objetivo de compreender as percepções das profissionais acerca da territorialidade do brincar e do espaço vivido pelas crianças, considerando o projeto desenvolvido na instituição durante o terceiro bimestre do ano de 2025, intitulado “O que vejo da minha janela?”.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário elaborado por meio da plataforma digital *Google Forms*. A escolha desse instrumento ocorreu devido à possibilidade de reunir diferentes percepções e experiências das profissionais que atuam diretamente com as crianças no cotidiano da instituição, além de facilitar a organização e sistematização das respostas obtidas.

Segundo Fabiane da Costa Andres et al. (2020, p. 5),

A realização de pesquisas por meio de formulários online tem sido amplamente utilizada no meio acadêmico, pois possibilita maior facilidade na disseminação da pesquisa entre os participantes e na organização e análise dos dados coletados.

O questionário foi elaborado considerando os objetivos desta pesquisa e contou com um total de 23 perguntas, entre questões abertas e fechadas. O formulário foi organizado em quatro seções, com o objetivo de apresentar a pesquisa, garantir o consentimento das participantes e coletar informações relacionadas ao projeto desenvolvido na instituição e às práticas pedagógicas das profissionais.

² A gestão do CMEI autorizou a utilização do nome da instituição.

A primeira seção apresenta o título da pesquisa “Pesquisa sobre Territorialidade do Brincar e Espaço Vivido na Educação Infantil”, informando que o estudo foi desenvolvido para a elaboração do TCC. Nessa parte também foi destacado que as respostas seriam utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos, garantindo o sigilo e a preservação da identidade das participantes.

A segunda seção corresponde ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual foram apresentados esclarecimentos sobre a participação na pesquisa, os objetivos do estudo e a garantia de sigilo das informações fornecidas. A continuidade do preenchimento do questionário ocorreu apenas após a concordância com o termo. A terceira seção foi destinada à caracterização da formação acadêmica e da trajetória profissional das participantes, contemplando aspectos como formação inicial, nível de escolaridade, tempo de atuação na Educação Infantil, tempo de atuação na instituição, função exercida e participação em formações continuadas.

Na quarta seção do questionário foram apresentadas perguntas relacionadas ao projeto pedagógico desenvolvido no CMEI. Nessa etapa, buscou-se compreender de que maneira o projeto foi construído no contexto da instituição, considerando aspectos como sua origem, o processo de planejamento das atividades e a participação das crianças ao longo de seu desenvolvimento. Também foram incluídas questões voltadas para a relação entre as propostas pedagógicas realizadas no projeto e elementos como o brincar, os espaços da instituição e o território onde o CMEI está inserido.

Entre os aspectos abordados nas perguntas estavam a forma como o projeto foi organizado durante as reuniões pedagógicas, as estratégias utilizadas pelas profissionais para desenvolver as atividades com as crianças e as experiências vivenciadas ao longo das etapas do projeto. Além disso, buscou-se compreender de que maneira o trabalho desenvolvido possibilitou explorar o entorno da instituição e as vivências das próprias crianças em relação ao espaço onde vivem.

Dessa forma, as perguntas tiveram como objetivo investigar como o projeto pedagógico desenvolvido no CMEI contribuiu para aproximar as experiências das crianças, o território e as práticas pedagógicas da instituição, reconhecendo o espaço vivido pelas crianças como um elemento importante para o processo educativo na Educação Infantil.

O questionário contou com a participação voluntária de cinco profissionais do CMEI Amiguinhos, entre elas professoras, coordenação pedagógica e gestão escolar. As participantes foram convidadas a participar da pesquisa por atuarem diretamente na instituição e por estarem envolvidas no desenvolvimento do projeto pedagógico analisado neste estudo. A pesquisa foi realizada com autorização da instituição e com o consentimento das participantes, garantindo o sigilo e a confidencialidade das informações. Todas as participantes possuem formação em Pedagogia e experiência profissional na Educação Infantil superior a nove anos. Esse aspecto contribui para enriquecer a pesquisa, considerando a diversidade de experiências e perspectivas das profissionais que atuam em diferentes funções dentro da instituição.

Previamente, foi elaborado um roteiro para a construção das perguntas do questionário. Antes da elaboração do instrumento, realizaram-se duas visitas ao CMEI Amiguinhos, nos dias 2 e 5 de março de 2026. Na primeira visita, estiveram presentes a pesquisadora, uma colega orientanda e a professora orientadora. Nesse momento, foram realizadas as apresentações à equipe da instituição, bem como uma conversa inicial com a gestora e a coordenadora pedagógica sobre os objetivos da pesquisa e sobre o projeto desenvolvido no CMEI. Durante esse encontro, também foram apresentados slides relacionados ao projeto e foi possível conhecer os diferentes espaços da instituição.

A segunda visita ocorreu em 5 de março de 2026, ocasião em que foram prestados esclarecimentos sobre o questionário que seria aplicado às profissionais da instituição, bem como realizados o registro fotográfico de alguns espaços do CMEI e a coleta de informações gerais sobre seu funcionamento.

Após esse momento, foi estabelecido um prazo para o preenchimento do questionário, finalizado em 6 de março de 2026, de forma on-line, por meio de formulário elaborado na plataforma Google Forms e encaminhado via WhatsApp. O instrumento foi direcionado às professoras, à gestão escolar e à coordenação pedagógica do CMEI Amiguinhos, com o objetivo de coletar informações relacionadas às práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição durante o projeto.

As respostas obtidas por meio do questionário foram utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos e foram analisadas por meio de uma análise temática, buscando interpretar as percepções das profissionais participantes e estabelecer um diálogo com o referencial teórico desta pesquisa. Inicialmente, as

respostas foram organizadas e lidas de forma integral, sendo posteriormente agrupadas em categorias de análise relacionadas à territorialidade do brincar, às práticas pedagógicas e às experiências das crianças no contexto da instituição.

3.3 O território da pesquisa: cidade, bairro e contextos vividos

O CMEI escolhido para a realização da pesquisa denomina-se Amiguinhos, localizado na cidade de João Pessoa, Paraíba. A cidade teve sua origem às margens do Rio Sanhauá e, ao longo do tempo, expandiu-se em direção ao litoral, especialmente pela zona norte. O processo inicial de urbanização ocorreu por meio de becos e vielas, com ruas estreitas e traçado irregular, o que contribuiu para a formação de uma área marcada por construções antigas e por um contexto urbano historicamente consolidado (Bispo, 2015).

Capital do estado da Paraíba, João Pessoa está localizada na região Nordeste do Brasil, sendo reconhecida por sua relevância histórica, cultural e turística. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, no último censo realizado em 2022, a cidade possuía uma população de 833.932 habitantes (IBGE, 2022). Em relação à sua estrutura urbana, dados de 2019 indicam que a área urbanizada correspondia a 110,82 km² (IBGE, 2019). Além disso, conforme informações atualizadas em 2024, o bioma predominante na região é a Mata Atlântica, característica que pode ser observada nos arredores da cidade e em diferentes espaços urbanos (IBGE, 2024). Foram utilizados dados de diferentes anos por corresponderem às informações mais recentes disponíveis para cada indicador analisado.

O bairro do Roger, em que está situado o CMEI, está localizado na zona norte da cidade de João Pessoa e, antes de se constituir como bairro, era um dos sítios que compunham a região, chamado Sítio Maria Aburinhosa, em homenagem à sua antiga proprietária. Posteriormente, o sítio foi vendido a outro dono, até ser adquirido por Ricardo Roggers, passando a receber o nome de Roger. Após seu falecimento, a propriedade permaneceu com a família e, mais tarde, foi vendida ao Conselheiro Francisco de Paula Mayrink. Em 1896, a área foi doada à Arquidiocese da Paraíba e, em 1940, o espaço passou a ser oficialmente reconhecido como bairro do município de João Pessoa (Bispo, 2015).

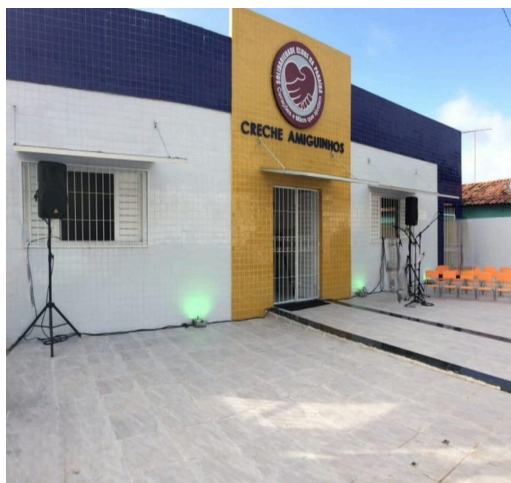
O bairro do Roger subdivide-se em duas regiões: Alto Roger e Baixo Roger, sendo marcado por diversas manifestações culturais. Destaca-se como um dos precursores do movimento carnavalesco na cidade de João Pessoa, desde a década de 1930, com a presença de blocos e escolas de samba que permanecem ativos até os dias atuais (Bispo, 2015). Sua história, tradições e expressões culturais constituem elementos fundamentais na consolidação da identidade do bairro e de sua relação com a própria cidade.

No cenário atual, o bairro do Roger, em sua totalidade, corresponde a 2,57 km², enquanto, antigamente, quando ainda era Sítio, sua área equivalia a 5,48 km². Devido às fragmentações e seções de bairros, percebe-se, especialmente, uma diminuição dessa área. Diante dessa divisão, o Sítio Engenho Paul passa a fazer parte das terras do Roger. Atualmente, em partes do antigo sítio, encontram-se o Parque Arruda Câmara, conhecido como a Bica, e o Centro Cultural Piollin, entre outros. (Bispo, 2015). Nesse sentido, são espaços reconhecidos e importantes na cidade, em termos sociais e culturais.

3.4 O CMEI como espaço educativo: contextos e características

O CMEI Amiguinhos está localizado no endereço Av. Gouveia Nóbrega, nº 1248, no bairro do Roger. Em seu entorno, é rodeado por construções históricas. A instituição foi originada no ano de 2015, por meio de uma parceria entre uma instituição religiosa e a Fundação Solidariedade Clube. Atualmente, o CMEI Amiguinhos está instalado em uma casa adaptada para atender às necessidades da Educação Infantil. A figura 1 representa a imagem da fachada do CMEI Amiguinhos permite visualizar o espaço físico da instituição

Figura 1 – Fachada do CMEI Amiguinhos



Fonte: Tribunal Regional do Trabalho

da 13ª Região (2015).

A imagem da fachada do CMEI Amiguinhos permite visualizar o espaço físico da instituição, contribuindo para a compreensão do contexto em que se desenvolvem as práticas pedagógicas analisadas neste estudo.

No cenário atual, o CMEI funciona a partir de uma parceria entre a Fundação Solidariedade Clube e a Prefeitura Municipal de João Pessoa. Nessa parceria, a Fundação é responsável pelos custos financeiros relacionados à água, energia e internet, enquanto a Prefeitura se responsabiliza pelo pagamento dos funcionários, fornecimento de materiais e demais custos necessários para o funcionamento da instituição.

O CMEI oferta turmas do Infantil I ao Infantil V, atendendo um total de 107 crianças. Todas as salas possuem professoras e auxiliares, porém nem todas contam com o apoio de cuidadoras sociais. Além disso, a instituição apresenta carência de um sistema de climatização eficiente para todos os espaços.

A instituição é composta por cinco banheiros, sendo três destinados às crianças e dois aos adultos. Um dos banheiros das crianças está localizado dentro de uma das salas de referência. O CMEI possui cinco salas de referência, uma cozinha, uma secretaria, uma recepção, um corredor e um refeitório que também é utilizado como pátio, uma vez que a instituição não possui um espaço específico destinado a essa finalidade.

Além disso, há também uma área frontal e outra nos fundos do CMEI. Dependendo das condições climáticas, a área da frente pode ser utilizada para a realização de atividades. Já a área dos fundos não é utilizada, devido aos riscos

estruturais das paredes danificadas, sendo destinada para estender as roupas das crianças.

3.5 O projeto “O que vejo da minha janela?” como campo de investigação

Segundo a gestora e a coordenadora (2026), o projeto intitulado “*O que vejo da minha janela?*”, realizado no terceiro bimestre do ano de 2025, originou-se inspirado no livro “*Da minha janela*”, de Otávio Júnior. As professoras, a gestora e a coordenadora perceberam uma semelhança entre a história apresentada no livro e a realidade do bairro onde o CMEI está localizado. Nesse contexto, a janela do CMEI tornou-se um dos pontos iniciais para o desenvolvimento do projeto, possibilitando trabalhar a história do bairro, marcado por diversas manifestações culturais.

O trabalho, além de favorecer a aprendizagem das crianças sobre o território em que vivem, também priorizou a escuta das crianças, considerando seus conhecimentos prévios, bem como os saberes dos adultos envolvidos no processo. Dentre as manifestações culturais trabalhadas estão: Ala Ursa, Quadrilha Junina, Escolas de Samba e as Festividades Religiosas (CMEI, 2026). A figura 2 apresenta um registro da manifestação cultural Ala Ursa durante o desenvolvimento do projeto.

Figura 2 - Representação da manifestação cultural Ala Ursa durante atividade do projeto

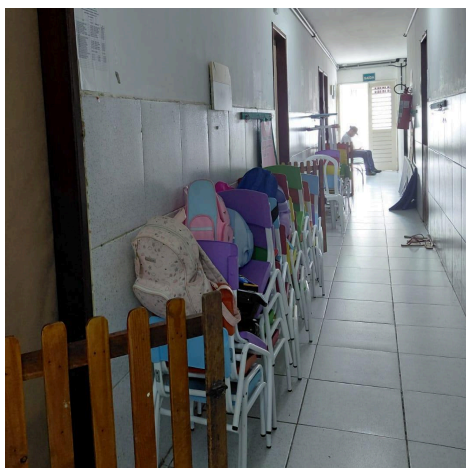


Fonte: Slides do projeto pedagógico do CMEI Amiguinhos (2025)

A atividade apresentada na figura evidencia como o projeto buscou aproximar as crianças das manifestações culturais presentes no bairro, possibilitando o reconhecimento e a valorização dessas expressões no contexto educativo.

Durante o desenvolvimento do projeto, diferentes espaços da instituição foram utilizados para a circulação e realização de algumas atividades com as crianças, como o corredor do CMEI. A figura 3 apresenta a imagem do corredor do CMEI Amiguinhos, espaço que foi utilizado durante o desenvolvimento de atividades relacionadas ao projeto.

Figura 3 – Corredor do CMEI Amiguinhos



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2026).

Esse espaço, embora simples, tornou-se um ambiente de circulação e interação entre as crianças, contribuindo para a realização das propostas pedagógicas relacionadas ao projeto.

Outro espaço utilizado para a realização das atividades durante o projeto foi o refeitório, um espaço simples, mas, transformado pela interação e brincadeiras das crianças. A figura 4 apresenta o refeitório do CMEI Amiguinhos, espaço que também foi utilizado durante o desenvolvimento do projeto.

Figura 4 – Refeitório do CMEI Amiguinhos



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2026).

Nesse ambiente, foram desenvolvidas atividades que favoreceram momentos de convivência, interação e exploração do espaço pelas crianças, como pode ser observado na figura 5, que apresenta um momento de desfile com fantasias juninas realizado no refeitório.

Figura 5 - Representação da manifestação cultural Ala Ursa durante atividade do projeto



Fonte: Slides do projeto pedagógico do

CMEI Amiguinhos (2025)

A imagem evidencia um dos momentos em que o espaço do refeitório é ressignificado durante as atividades, deixando de ser utilizado apenas para sua

função inicial e passando a assumir novos significados a partir das vivências das crianças.

Ao finalizar este capítulo, tornam-se mais claros os caminhos que foi sendo construídos ao longo da pesquisa, não apenas como escolhas metodológicas, mas como um percurso vivido no contato com o campo e com os sujeitos envolvidos. Mais do que descrever procedimentos, buscou-se construir um olhar atento e sensível às experiências das crianças e às compreensões das profissionais sobre o brincar e o espaço na EI. Nesse processo, o próprio percurso metodológico foi se revelando como parte da investigação, na medida em que possibilitou aproximações, escutas e interpretações do cotidiano da instituição. É a partir dessas vivências e aproximações que se abre o caminho para o capítulo seguinte, no qual foi apresentadas e analisadas as experiências desenvolvidas no projeto “O que vejo da minha janela?”, evidenciando como o brincar se constitui como prática de produção de territorialidades, de pertencimento e de ressignificação dos espaços no CMEI Amiguinhos.

4 “O QUE VEJO DA MINHA JANELA?”: O BRINCAR E A TERRITORIALIDADE NO CMEI AMIGUINHOS

Neste capítulo foram analisados os dados obtidos no processo de realização da pesquisa. Para isso, a análise fundamenta-se nas respostas de um questionário elaborado no *Google Forms*, aplicado com a gestora, a coordenadora e as professoras do CMEI Amiguinhos. Além disso, também serão considerados o documento do projeto em slides fornecido pela gestora e pela coordenação, bem como o livro “*Da minha janela*”, que serviu de base de inspiração para o desenvolvimento do projeto.

Para uma melhor organização, os dados serão sistematizados de acordo com as respostas das participantes, visando compreender as percepções dessas profissionais acerca da territorialidade do brincar, dialogando com o projeto desenvolvido no CMEI. Também serão sistematizadas informações presentes no documento do projeto e no livro que serviu de inspiração para as atividades realizadas.

4.1 Sujeitos da pesquisa: vozes e trajetórias no cotidiano institucional

Nessa etapa, se discutiu a caracterização dos sujeitos da pesquisa. Para isso, foi realizado um total de seis perguntas. No que se refere à formação acadêmica das participantes, questão 1, os dados revelam que as participantes possuem formação acadêmica na área da Educação, sendo graduadas em

Pedagogia. Essas informações indicam que as profissionais do CMEI Amiguinhos têm formação na área educacional, o que contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas articuladas aos princípios da Educação Infantil.

Dando continuidade à caracterização das participantes, na questão 2 buscou-se identificar o nível de formação das profissionais, considerando graduação, especialização, mestrado ou outra formação, bem como a área. A partir dos dados obtidos, observa-se que, entre as quatro respostas coletadas, a gestora possui graduação e especialização. A coordenadora pedagógica possui graduação, assim como as professoras A e B. A professora C não respondeu a essa questão.

Diante das respostas apresentadas, percebe-se que tanto a equipe gestora quanto as professoras do CMEI possuem formação na área educacional. Essa formação contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais qualificadas, favorecendo uma educação de qualidade e o desenvolvimento integral da criança. Esse aspecto dialoga com a LDB (Brasil, 1996), lei nº 9.394/96 que determina:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental

Embora os dados indiquem que a equipe possui formação educacional, isso por si só não garante práticas pedagógicas de qualidade, sendo essencial também a formação continuada, conforme Magalhães e Azevedo (2015, p.32):

[...] a formação continuada, inerente a todo profissional, não importando a área de atuação, é parte do processo de formação ao longo da carreira, na medida em que acompanhar pesquisas, produções teóricas do campo, realizar novos cursos, inovar práticas pedagógicas, a partir do contexto em que atuam os professores, constituem procedimentos que complementam a formação inicial.

Nesse sentido, é importante a ampliação de conhecimentos e a reflexão sobre as próprias práticas pedagógicas. Considerando o objetivo desta pesquisa, que busca compreender as percepções das profissionais sobre a territorialidade do brincar, a formação acadêmica e a participação em processos formativos podem impactar diretamente a maneira como essas profissionais compreendem o território

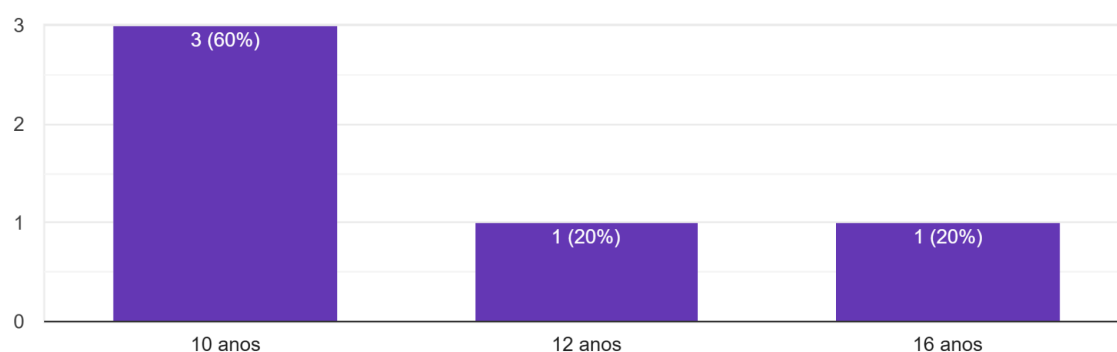
da instituição e as possibilidades de uso dos espaços no cotidiano das crianças. Dessa forma, a formação contribui para ampliar o olhar pedagógico sobre o brincar e sobre os diferentes ambientes que compõem o CMEI.

Ainda nesta etapa, as profissionais foram questionadas sobre o tempo de atuação na Educação Infantil, conforme apresentado no gráfico a seguir:

Figura 6 - Gráfico de tempo de atuação das participantes na Educação Infantil.

Há quanto tempo você atua na Educação Infantil?

5 respostas



Tempo de atuação das participantes na EI, em anos.

Fonte: Dados da pesquisa (2026)

Diante dos dados coletados, observa-se que as participantes atuam na EI há bastante tempo, todas com mais de nove anos de experiência na área. Esse resultado demonstra que as participantes possuem uma trajetória simbólica de atuação na Educação Infantil, o que pode possibilitar o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais efetivas na instituição. A experiência profissional reunida gradualmente pode favorecer o planejamento das atividades, o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais relacionadas à realidade das crianças e também a entender as necessidades das mesmas.

Além disso, os anos de experiência nesta etapa pode favorecer uma maior compreensão sobre como as crianças se relacionam com os espaços da instituição e com o território onde vivem. Essa vivência profissional pode contribuir para que as educadoras reconheçam o brincar como uma prática que se constrói também a partir da relação das crianças com os diferentes ambientes do CMEI e do entorno.

Em relação à questão 4, investigou-se o tempo de atuação das profissionais na instituição (CMEI). A partir dos dados obtidos, a gestora relata que atua no CMEI Amiguinhos há seis anos, a coordenadora pedagógica há três anos, enquanto a professora A atua há 10 anos, a professora B há quatro anos e a professora C há cinco anos.

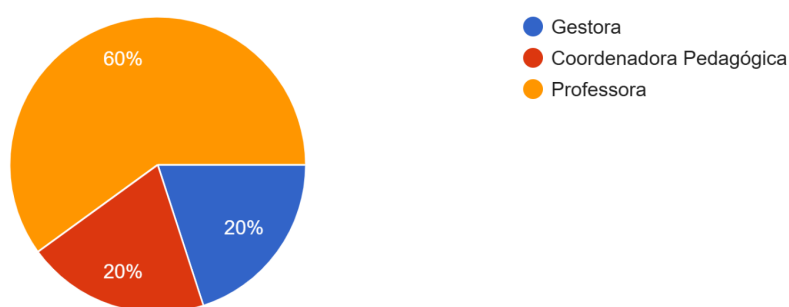
Diante das respostas apresentadas, percebe-se que a gestora, a coordenadora pedagógica e as professoras já atuam na instituição há um tempo considerável. Isso mostra que esse tempo de atuação no CMEI pode contribuir para o fortalecimento da relação com a comunidade escolar, bem como para o conhecimento da realidade que circunda as crianças.

Embora o tempo de atuação na instituição seja considerável e possibilite um maior conhecimento da realidade do CMEI, bem como uma aproximação com a comunidade, é essencial que os profissionais estejam abertos ao conhecimento e à adoção de novas práticas pedagógicas, buscando continuamente melhorar o processo educativo.

No que se refere à função exercida pelas profissionais na instituição, foi possível observar as respostas no gráfico a seguir.

Figura 7 - Gráfico da função exercida pelas participantes no CMEI Amiguinhos

Qual a sua função nesta instituição?
5 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2026)

De acordo com os dados obtidos, 20% das respostas correspondem à gestora, o que equivale a uma participante. Outros 20% correspondem à coordenadora pedagógica, também representada por uma participante. Já 60% das

respostas correspondem às professoras, representando a maioria das participantes, o que equivale a três professoras.

Dessa forma, observa-se que o CMEI Amiguinhos conta com profissionais que atuam em diferentes funções, entre elas: gestora, coordenadora pedagógica e professoras, contribuindo para a constituição de uma equipe pedagógica diversificada. As respostas advindas dessas profissionais, que ocupam distintas funções na instituição, contribuem para enriquecer este trabalho, uma vez que possibilitam a análise a partir de diferentes percepções sobre o contexto educacional.

Essa diversidade de funções também pode contribuir para diferentes olhares sobre o uso dos espaços da instituição e sobre as práticas de brincar desenvolvidas com as crianças. Assim, as percepções apresentadas pelas participantes podem revelar como o território do CMEI é compreendido e utilizado no cotidiano pedagógico.

Além disso, a participação de profissionais que atuam em funções distintas na instituição traz a possibilidade de uma compreensão mais ampla da realidade escolar, considerando as diferentes perspectivas sobre o trabalho pedagógico desenvolvido no CMEI.

Para finalizar a caracterização das participantes, investigou-se a participação das profissionais em formações promovidas pela prefeitura no ano de 2025. De acordo com os dados obtidos, a gestora relatou: “Sim! Formação na UFPB”. A coordenadora pedagógica respondeu: “Formação continuada na UFPB”. A professora A indicou: “Formação continuada”. A professora B não respondeu a essa questão. Já a professora C afirmou: “Sim. Formação continuada de professores”.

A partir das respostas apresentadas, observa-se que a gestora, a coordenadora pedagógica e as professoras A e C do CMEI participaram de formações no ano de 2025. Esse dado demonstra a importância da formação para que os profissionais possam ampliar seus conhecimentos e a refletir sobre suas práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição.

No entanto, a prática cotidiana do professor e a participação em momentos de formação devem estar alinhadas, para que os conhecimentos adquiridos possam contribuir para a melhoria das ações pedagógicas no contexto da Educação Infantil.

Os dados desta pesquisa dialogam com o estudo de Costa (2024), que abordou diversas dimensões da prática docente, incluindo a importância da

formação continuada dos professores. De forma semelhante, nesta pesquisa observou-se que, quando os profissionais do CMEI recebem formação continuada, a equipe se aprimora e consegue compreender melhor a realidade e as necessidades das crianças, fortalecendo assim a qualidade das práticas pedagógicas e o desenvolvimento integral das crianças.

Nesse contexto, a participação em formações continuadas pode contribuir para aprofundar o entendimento dos profissionais sobre a importância do brincar e sobre o uso dos diferentes espaços da instituição como territórios educativos, fortalecendo práticas pedagógicas que valorizem as experiências das crianças no ambiente escolar.

4.2 O projeto “O que vejo da minha janela?”: experiências e sentidos produzidos

Antes de entrar na análise das respostas das participantes do questionário, torna-se importante apresentar a contextualização do projeto “O que vejo da minha janela?”, com base nas informações descritas no documento em slides elaborado pela instituição e disponibilizado pela gestora e pela coordenadora pedagógica do CMEI Amiguinhos. De acordo com o material, o objetivo geral do projeto consiste em “[...] promover o desenvolvimento das crianças desde bebês, a partir da observação do seu entorno, valorizando sua realidade, identidade e cultura, por meio do trabalho com projetos” (CMEI Amiguinhos, 2025, p. 03).

Entre os objetivos específicos apresentados no material institucional, destacam-se:

[...] pesquisar diferentes manifestações culturais presentes no bairro; trabalhar a interação entre família e CMEI, por meio de ações relacionadas ao tema do projeto; explorar o livro *Da minha janela*, de Otávio Júnior; promover a empatia e o senso de pertencimento à comunidade em que as crianças vivem; reconhecer os patrimônios históricos do bairro do Róger e seu entorno; e promover a interação com o espaço, conectando as crianças com o local onde vivem, seja por meio da observação da janela ou de atividades que envolvam o bairro e suas características (CMEI Amiguinhos, 2025, p. 04).

A partir das informações apresentadas no documento do projeto, observa-se que a proposta pedagógica busca estabelecer uma relação entre as experiências das crianças e o território em que vivem, valorizando elementos culturais e sociais

presentes na comunidade. Nesse sentido, o projeto demonstra uma intencionalidade educativa voltada para o reconhecimento do entorno e para a construção de vínculos das crianças com o espaço em que estão inseridas.

Essa proposta dialoga com as orientações da BNCC (Brasil, 2017) e da DCNEI (Brasil, 2010), ao considerar a importância de desenvolver práticas pedagógicas que partam das experiências vividas pelas crianças. Conforme a BNCC (2017, p. 36), os campos de experiências “[...] constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural”.

No documento institucional também é apresentada uma contextualização sobre a organização do trabalho pedagógico por meio de projetos, destacando que essa metodologia foi discutida durante momentos de formação continuada das professoras. Segundo o material, o trabalho com projetos facilita a organização das práticas pedagógicas e se constitui como um elemento motivador, tendo como ponto de partida a literatura, o relato de experiências e a escuta das crianças como condutora do trabalho pedagógico (CMEI Amiguinhos, 2025).

A partir dessa perspectiva, percebe-se que o desenvolvimento do projeto envolve uma intencionalidade pedagógica que busca valorizar as vivências das crianças e o contexto sociocultural em que estão inseridas. Esse aspecto é relevante para compreender como as práticas pedagógicas podem contribuir para aproximar as crianças do território e das manifestações culturais presentes em seu cotidiano.

Esse aspecto também é enfatizado pela BNCC (Brasil, 2017, p. 34), ao destacar “a importância e necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola”.

De acordo com o documento do projeto, as atividades propostas envolveram a apresentação do livro e a interpretação de suas imagens; a observação do que as crianças podem ver no trajeto de casa até o CMEI; a exploração do que é possível observar a partir da janela da instituição; o conhecimento sobre a história do bairro do Róger; e o reconhecimento de manifestações culturais presentes na comunidade, como Ala Ursa, escolas de samba, quadrilha junina e festividades religiosas, culminando na realização de atividades relacionadas a essas temáticas (CMEI Amiguinhos, 2025).

O livro inspirador do projeto foi apresentado durante uma reunião pedagógica, juntamente com imagens que retratavam as manifestações culturais do bairro do Róger. A obra *Da minha janela*, de Otávio Júnior, retrata a história de um menino que, por meio de sua janela, observa o que acontece no cotidiano de sua comunidade no Rio de Janeiro, utilizando também a imaginação para interpretar essa realidade (Júnior, 2019). A figura 8 apresenta a capa do livro *Da minha janela*, utilizado como elemento inspirador para o desenvolvimento do projeto.

Figura 8 - Capa do livro *Da minha janela*, de Otávio Júnior.



Fonte: Júnior e Starkoff (2019)

Nesse sentido, o livro contribui para refletir sobre a importância de considerar o olhar da criança sobre o espaço em que vive, valorizando suas percepções e experiências cotidianas.

De acordo com Otávio Júnior (2019, p. 45):

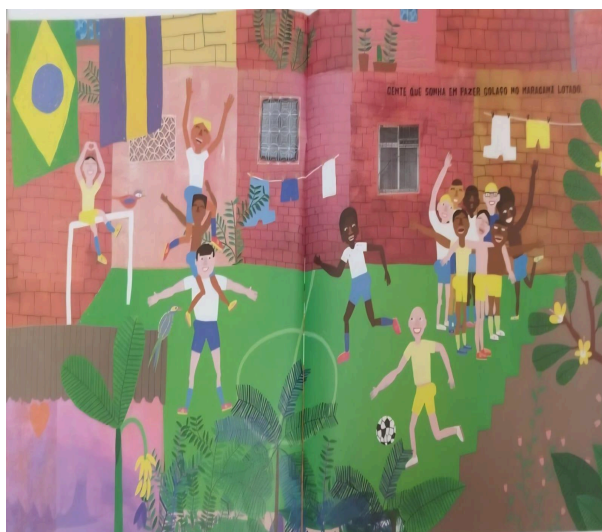
Da minha janela eu vejo milhares de histórias e desejo contá-las, ouvi-las e ajudar a serem contadas. Vivo para contar histórias, sobretudo da favela, que é um mundo dentro de algumas cidades, com sua língua, costumes e tradições

Esse trecho evidencia a importância de olhar a realidade sob a perspectiva da criança, aspecto que também foi considerado no desenvolvimento do projeto realizado no CMEI Amiguinhos. Dessa forma, trabalhar com livros que abordem situações próximas à realidade das crianças pode contribuir para valorizar suas

vivências e fortalecer o sentimento de pertencimento ao território em que estão inseridas.

De acordo com o documento do projeto, algumas partes do livro foram utilizadas como referência para representar elementos presentes na comunidade, como cenas de crianças brincando e situações do cotidiano do bairro (CMEI Amiguinhos, 2025). A figura 9 apresenta uma das ilustrações da obra *Da minha janela*, que retrata crianças jogando bola na comunidade.

Figura 9 - Crianças jogando bola na comunidade na obra *Da minha janela*.



Fonte: Júnior e Starkoff (2019)

A presença dessa cena no livro contribuiu para inspirar atividades desenvolvidas no projeto, pois apresenta situações do cotidiano infantil em espaços comunitários. Dessa forma, observa-se que o brincar aparece relacionado ao território e às vivências das crianças em seu contexto social.

Conforme apresentado no documento do projeto, as vivências foram organizadas em cinco momentos. No primeiro momento, foi realizado o registro do que as crianças observavam a partir de suas próprias janelas. No segundo momento, as crianças relataram o que viam no trajeto de casa até o CMEI. No terceiro momento, observaram o que era possível ver da janela da instituição, realizando também uma dramatização relacionada ao tema (CMEI Amiguinhos, 2025).

Na figura 10 é possível observar um registro de uma dessas atividades, em que uma criança observa o entorno a partir da janela do CMEI.

Figura 10 - Criança observando o entorno pela janela do CMEI Amiguinhos.



Fonte: Slides do projeto pedagógico do CMEI Amiguinhos (2025)

A atividade de observação do entorno possibilita que as crianças reconheçam elementos do espaço onde vivem, estabelecendo relações entre o ambiente escolar e a comunidade. Nesse sentido, percebe-se que o projeto buscou aproximar as experiências das crianças do território em que estão inseridas.

A figura 11 complementa essa vivência ao apresentar a dramatização realizada pelas crianças.

Figura 11 - Crianças realizando dramatização durante atividade do projeto “O que vejo da minha janela?”



Nesta vivência, observa-se, a partir do registro observado, que a atividade possibilitou que as crianças representassem situações a partir do que observam em seu cotidiano. Além disso, por meio da dramatização, as crianças parecem ter recriado experiências do território em que vivem, expressando suas percepções e atribuindo sentidos aos espaços vivenciados.

No quarto momento, foi realizado um mapeamento das manifestações culturais do bairro, a partir dos relatos das crianças, como escola de samba, quadrilha, Ala Ursa e festividades religiosas. Já no quinto momento, cada semana foi dedicada ao trabalho com uma dessas manifestações culturais, envolvendo atividades como a confecção de fantasias, produção de adereços e o planejamento de vivências relacionadas aos festejos (CMEI Amiguinhos, 2025). A figura 12 apresenta um momento da atividade em que as crianças estão produzindo adereços.

Figura 12 – Momento de produção de adereços pelas crianças



CMEI Amiguinhos (2025)

A atividade evidencia proposta do projeto de integrar manifestações culturais do bairro às vivências pedagógicas, usando materiais recicláveis e elementos da natureza como recursos de construção. Essa escolha metodológica, segundo as profissionais, dialoga com a realidade local, na qual esses materiais também fazem parte do cotidiano do bairro, favorecendo experiências significativas no processo de aprendizagem.

Ainda segundo o documento, considerando a FAPI, foram utilizados materiais recicláveis e elementos da natureza nas atividades desenvolvidas com as crianças (CMEI Amiguinhos, 2025). Esse aspecto dialoga com o estudo de Costa (2024, p. 45), ao considerar que “[...] o brincar com água, terra, galhos, pedras, folhas e flores promove o aprendizado, o desenvolvimento e o sentimento de amizade e respeito com a vida na terra”.

Durante o desenvolvimento do projeto, as crianças realizaram um desfile com fantasias de quadrilha e escola de samba, com o nome “Unidos dos Amiguinhos”. Observa-se que o projeto possibilitou diversas vivências significativas, permitindo trabalhar festejos que fazem parte da cultura local. As crianças também desenharam igrejas que fazem parte do patrimônio histórico do bairro do Róger, apresentando seus desenhos a membros da comunidade (CMEI Amiguinhos, 2025).

Por fim, conforme apresentado nos slides do projeto, foram destacadas algumas possibilidades proporcionadas pelo trabalho com projetos, como:

o respeito do conhecimento prévios das crianças desde bebês e dos adultos; o encadeamento didático das atividades; o envolvimento de toda a comunidade escolar; o fortalecimento da identidade territorial; aprendizagem e desenvolvimento das crianças envolvendo os campos de experiências. (CMEI Amiguinhos, 2025, p. 18).

A partir da análise dessas informações, observa-se que o projeto foi desenvolvido considerando a realidade das crianças e utilizando o livro como elemento inspirador para a construção das atividades pedagógicas, contribuindo para aproximar o brincar do território e das experiências vividas pelas crianças no contexto da comunidade.

Assim, se passa a ser apresentadas as respostas relacionadas ao seu desenvolvimento. Nesta etapa da pesquisa, o questionário contou com onze

perguntas, que abordam diferentes aspectos do projeto realizado no CMEI. Inicialmente, na questão 7, buscou-se compreender como surgiu o projeto “O que vejo da minha janela”.

A gestora relatou: “A partir do estudo do livro minha janela ao ser apresentado as crianças vimos que o livro retratava o bairro do Roger então começamos a trabalhar as manifestações culturais e o próprio bairro.” A coordenadora pedagógica relatou: “A partir do estudo do livro “Da minha janela” de Otávio Júnior, adaptado para falar do bairro do Roger, partindo da escuta das crianças, que fazem parte junto com seus familiares, das manifestações culturais do bairro em questão.”

A professora A afirmou: “Da necessidade de fazer as crianças se identificarem como parte da comunidade e valorizarem a cultura da qual eles³ e suas famílias participam.” A professora B relatou que “O projeto surgiu da literatura do livro e, durante a reunião pedagógica, foi adaptado para abordar a história do bairro do Roger, a fim de ser trabalhado com as crianças.” Por fim, a professora C destacou “Que o projeto surgiu das vivências das crianças, de suas falas na unidade, bem como do resgate e fortalecimento da cultura do bairro.”

Diante das respostas apresentadas, observa-se que o projeto foi sendo construído e adaptado considerando a relação das crianças e de suas famílias com o território em que vivem. Percebe-se que o projeto buscou direcionar as práticas pedagógicas para a escuta das crianças em consideração, valorizando seus relatos e vivências no bairro. Essa perspectiva dialoga com a DCNEI (Brasil, 2010, p.19), que destacam: “A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização”

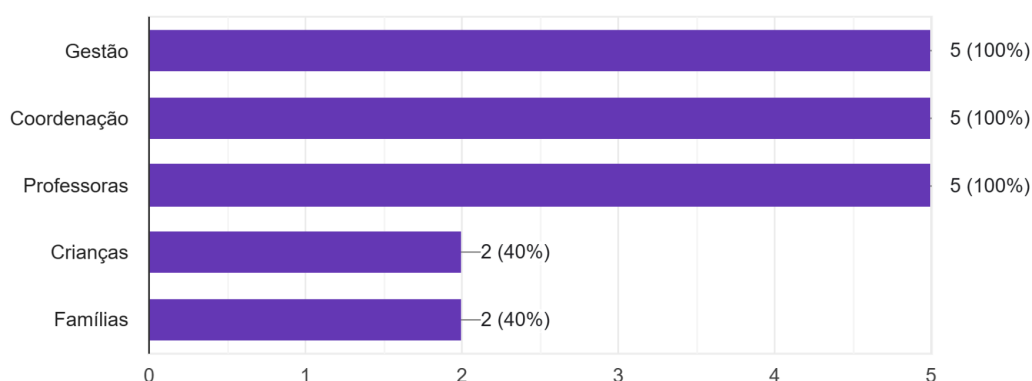
No entanto, é importante destacar que as práticas pedagógicas voltadas à escuta das crianças e à valorização da cultura local não devem ocorrer apenas por meio de projetos isolados, mas precisam fazer parte de forma contínua do planejamento pedagógico, contribuindo para favorecer uma educação mais significativa no contexto da Educação Infantil.

Dando continuidade à análise do desenvolvimento do projeto, buscou-se identificar quem participou da construção da proposta, permitindo mais de uma opção de resposta, conforme apresentado no gráfico a seguir.

³ A professora A utilizou o pronome “eles” em sua fala, mas entende-se que se referia às crianças participantes do projeto; o pronome correto seria “elas”.

Figura 13 - Gráfico dos participantes na construção do projeto “O que vejo da minha janela?” no CMEI Amiguinhos.

Quem participou da construção da proposta? (deverá ser marcada mais de uma opção).
5 respostas



Número de participantes por categoria, sendo possível a seleção de mais de uma opção.

Fonte: Dados da pesquisa (2026)

Os dados mostram que o projeto “O que vejo da minha janela?” foi construído principalmente pela equipe pedagógica, composta pela gestão, coordenação e professoras. No entanto, observa-se que a participação das crianças e das famílias aparece em menor proporção nas respostas apresentadas.

Esse resultado revela um aspecto importante para a análise desta pesquisa. Embora o projeto esteja relacionado às vivências das crianças e da comunidade, a participação desses sujeitos na construção da proposta pedagógica aparece de forma menos representativa quando comparada à atuação da equipe pedagógica da instituição. Esse dado indica que a elaboração inicial do projeto ainda se concentra mais nos profissionais da escola, mesmo quando o objetivo é trabalhar elementos do território e da cultura local.

A BNCC (Brasil, 2017) destaca que as crianças devem participar ativamente dos processos educativos, incluindo momentos de planejamento e organização das propostas pedagógicas. Nesse sentido, a BNCC (Brasil, 2017, p. 34) estabelece como direito de aprendizagem a “participação ativa, com adultos e outras crianças,

tanto do planejamento e da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana [...]”. Dessa forma, torna-se importante ampliar os espaços de escuta para as crianças e as famílias, fortalecendo sua participação também na construção das propostas pedagógicas.

A partir dos dados apresentados, observa-se um elemento relevante para a discussão deste estudo. Na questão referente à construção do projeto, a participação das crianças apareceu de forma menos representativa nas respostas das participantes. No entanto, na questão que aborda o desenvolvimento das atividades, as respostas das profissionais indicam que as crianças participaram de maneira significativa durante a realização do projeto. Esse resultado evidencia uma diferença entre o momento de elaboração da proposta pedagógica e sua realização no cotidiano da instituição.

Essa diferença pode indicar que, embora as crianças participem de maneira significativa durante a execução das atividades, sua presença ainda é mais limitada no momento do planejamento dos projetos. Esse aspecto constitui um ponto importante para a análise da territorialidade do brincar, uma vez que a participação das crianças desde a elaboração das propostas pode contribuir para práticas pedagógicas ainda mais significativas e relacionadas às suas vivências no território.

Nesse sentido, observa-se que, embora a participação das crianças tenha sido ativa durante as atividades realizadas no projeto, sua presença na construção da proposta aparece de forma menos representativa. Por isso, torna-se importante que, na elaboração dos projetos da instituição, sejam pensadas estratégias que considerem a escuta da criança e o protagonismo infantil, para que as crianças façam parte dessa construção.

Além da construção da proposta, também foi investigado o envolvimento das crianças durante o desenvolvimento do projeto. A partir dos dados obtidos, observa-se que as crianças participaram ativamente das atividades durante o projeto. Esses dados demonstram que a participação das crianças do CMEI Amiguinhos foi contínua ao longo das atividades, mostrando seu envolvimento efetivo no desenvolvimento das propostas.

Além disso, essa participação significativa evidencia a importância da escuta infantil, elemento fundamental no processo educativo. Dessa forma, a atuação ativa das crianças no projeto aponta para a valorização do protagonismo infantil, aspecto também destacado pela BNCC (Brasil, 2017, p. 34) “A participação e as

transformações introduzidas pelas crianças nas brincadeiras devem ser valorizadas.”

Na sequência, buscou-se compreender como ocorreu o planejamento das atividades do projeto. A gestora responde que: “Através do estudo do livro, reuniões pedagógicas e da coleta do que as crianças relatavam a respeito do livro apresentado”. A coordenadora pedagógica: “Através de reunião pedagógica com pesquisas sobre o bairro e o que faz parte dele”. A professora A: “Durante as reuniões pedagógicas”. A professora B: “Durante a reunião pedagógica que temos uma vez por mês”. Enquanto a professora C: “Através das reuniões pedagógicas”.

Diante das respostas trazidas, observa-se que o planejamento das atividades ocorreu principalmente por meio das reuniões pedagógicas. Algumas profissionais destacaram que essas reuniões consideraram a escuta das vivências e falas das crianças no cotidiano da instituição. Os dados revelam que o projeto foi sendo construído e adaptado, levando em conta a relação das crianças e de suas famílias com o território em que vivem. O que indica uma prática pedagógica importante e emancipatória, ao valorizar o território em que as crianças estão inseridas e promover seu protagonismo no reconhecimento do bairro e de seus aspectos culturais.

Ainda sobre o desenvolvimento do projeto, as participantes relataram as principais etapas em que participaram ativamente. A gestora responde: “Das apresentações das manifestações culturais”. A coordenadora pedagógica: “Pesquisa relacionada à história do bairro; Elaboração do projeto e cronograma de atividades junto com as professoras; Organização dos espaços para realização das vivências; Coleta de materiais recicláveis e reutilizáveis para construção das atividades; Observação do desenvolvimento das crianças para avaliação a partir das atividades realizadas em sala; Produção de vídeo para ser encaminhado às famílias e DEI”.

Já a professora A relata: “Levantamento da história do bairro, e principais manifestações culturais. Escolha do tema, objetivos gerais, subtemas que foram trabalhados semanalmente, cronograma que eram avaliados e revisados⁴ durante as reuniões pedagógicas. Também, antes de iniciar o projeto, o mesmo foi

⁴ No trecho “cronograma que eram avaliados e revisados...”, o verbo está no plural enquanto “cronograma” está no singular. O correto seria “cronograma que era avaliado e revisado”, mantendo a concordância verbal adequada.

apresentado às famílias e pedido o auxílio dos responsáveis para a coleta de dados e relatos e fotos das crianças em casa”. A professora B: “O projeto 'O Que Vejo da Minha Janela' é uma iniciativa pedagógica (inspirada no livro de Otávio Júnior) que busca estimular o olhar crítico, a criatividade e a conexão dos alunos com seu território”. A professora C: “Elaboração das vivências, práticas das vivências”.

Diante dos dados apresentados, observa-se que as participantes estiveram envolvidas em diferentes etapas do projeto, que incluíram momentos de planejamento, organização das atividades, realização das vivências e acompanhamento do desenvolvimento das crianças. As respostas indicam que cada profissional participou de forma diversa ao longo do processo, perante sua função no CMEI.

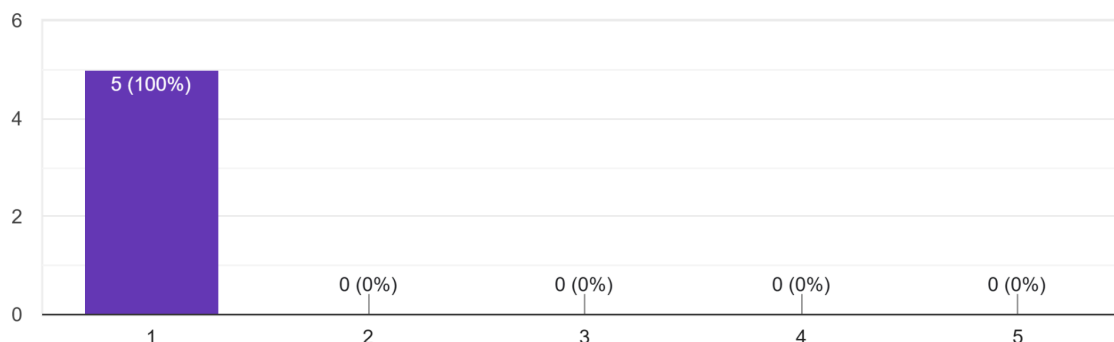
Observa-se também que a gestora relata participação principalmente nas apresentações das manifestações culturais, o que diverge parcialmente de uma resposta anterior do questionário, na qual havia indicado participação na construção do projeto. Esse aspecto evidencia que a atuação da gestão pode ter ocorrido de forma mais regular em determinadas etapas. Ainda assim, destaca-se a importância do acompanhamento da gestão durante o desenvolvimento de projetos pedagógicos, pois sua presença pode apoiar ações e fortalecer as práticas desenvolvidas pela equipe.

No que se refere à contribuição do projeto para a construção do território vivido pelas crianças, buscou-se compreender de que forma as atividades desenvolvidas favoreceram esse processo, conforme apresentado no gráfico a seguir.

Figura 14 - Contribuição do projeto para a construção do território vivido pelas crianças no CMEI Amiguinhos.

Considerando a territorialidade do brincar como o processo pelo qual a criança se apropria dos espaços por meio das interações e brincadeiras, o p...a a construção do território vivido pelas crianças.

5 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2026). Escala de concordância, sendo 1 = concordo totalmente e 5 = discordo totalmente.

Diante dos dados coletados, as profissionais indicam concordar totalmente que o projeto contribuiu para a construção do território vivido pelas crianças. Segundo as participantes, essa apropriação ocorre durante as atividades desenvolvidas no cotidiano da instituição. Os dados revelam que, por meio das brincadeiras e interações, as crianças se envolvem com os espaços da instituição, conforme percepção das profissionais.

No entanto, é importante considerar que as respostas apresentadas foram fornecidas pelas próprias profissionais que participaram do desenvolvimento do projeto. Dessa forma, é possível que as percepções expressas reflitam uma avaliação positiva das ações realizadas na instituição, a partir das experiências vivenciadas pelas participantes no contexto do CMEI.

Nesse sentido, evidencia-se que as brincadeiras não devem ser trabalhadas apenas de forma lúdica, mas também com intencionalidade pedagógica, permitindo que a criança ocupe o espaço de forma ativa e construa sua territorialidade por meio do brincar, o que foi possibilitado no projeto, no qual, segundo as profissionais, as atividades permitiram que as crianças ressignificassem o espaço onde vivem. Nesse processo, o brincar também envolve a transformação da realidade pelas crianças

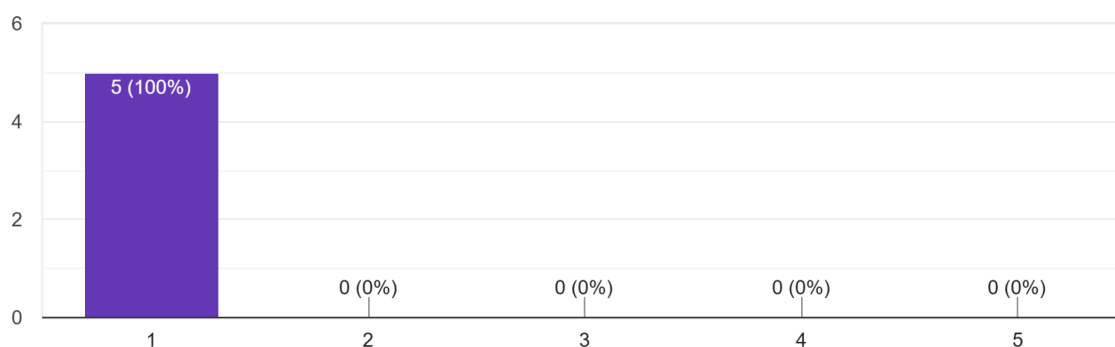
uma vez que “[...] ao reiterarem situações de sua realidade, modificam-nas de acordo com suas necessidades” (Wajskop, 1995, p. 67)

No que se refere à construção do espaço escolar como um espaço vivido e produzido pelas experiências infantis, buscou-se compreender de que forma o projeto favoreceu esse processo, conforme apresentado no gráfico a seguir.

Figura 15 - Contribuição do projeto para a construção do espaço escolar como espaço vivido pelas crianças no CMEI Amiguinhos..

Compreendendo o espaço escolar como espaço vivido e produzido pelas experiências infantis, o projeto favoreceu essa construção.

5 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2026). Escala de concordância, sendo 1 = concordo totalmente e 5 = discordo totalmente

De acordo com os dados obtidos, observa-se que as profissionais concordam que o projeto contribuiu para a construção do espaço do CMEI como um espaço vivido pelas crianças. O espaço, quando transformado pelas experiências infantis, torna-se repleto de aprendizagens e sentidos que são atribuídos pelas crianças a partir das interações e brincadeiras realizadas no cotidiano da instituição. Conforme discutido por Lopes (2013, p. 24), “a criança também constrói seus próprios modos de viver e significar

Esses dados demonstram que os espaços escolares precisam ser pensados para além de sua dimensão física, considerando a realidade das crianças e suas vivências, sendo, portanto, um espaço não neutro. Nesse sentido, o espaço escolar passa a ser entendido como um território constituído nas relações e experiências

infantis. Esses resultados demonstram que o projeto fez com que o espaço do CMEI ganhasse novos sentidos para as crianças.

Os dados desta pesquisa dialogam com o estudo de Silva (2018), que trouxe a questão de que, apesar de os professores demonstrarem compreender a importância dos espaços e da sua relação com o desenvolvimento das crianças, ainda enfrentam desafios na organização dos espaços na Educação Infantil e na participação das crianças na construção desses ambientes.

De forma semelhante, nesta pesquisa, observou-se que as participantes relataram a participação em formação continuada. Esse dado indica a presença de momentos de formação na trajetória profissional das educadoras do CMEI, o que pode contribuir para a reflexão sobre as práticas pedagógicas, favorecendo uma melhor compreensão da realidade e das necessidades das crianças, o que impacta o planejamento e a organização dos espaços pedagógicos.

Dando continuidade à análise sobre território e espaço vivido, buscou-se identificar de que maneira as crianças demonstraram a apropriação dos espaços durante o desenvolvimento do projeto. A gestora relata: “Expressando o conhecimento do território em que eles vivem.” A coordenadora pedagógica: “Exploração dos espaços nas pinturas, confecção de cartazes explorando o letramento, momentos de musicalização representando as manifestações culturais, brincadeiras com materiais recicláveis e reutilizáveis, jogos.”

A professora A: “Durante as apresentações semanais sobre as manifestações culturais do bairro, elas faziam questão de apresentar para os colegas de outras turmas suas obras. Também durante uma das vivências em que foi projetado o Google Maps com as ruas do bairro, elas fizeram questão de relatar lugares que conheciam e caminhos que percorriam para chegar à sua casa.” A professora B: “Quando o ambiente é rico em estímulos positivos e oportunidades de aprendizado que ajudam e promovem o desenvolvimento saudável das crianças.” Já a professora C: “Através das brincadeiras, musicalizações e contações de histórias.”

Além das situações relatadas, a figura 16 apresenta uma atividade em que a criança observa o entorno do bairro.

Figura 16 - Criança observando o entorno do bairro do Roger



Fonte: Slides do projeto pedagógico do

CMEI Amiguinhos (2025)

Nessa vivência, de acordo com as profissionais, as crianças puderam observar elementos do espaço ao seu redor, utilizando recursos lúdicos, como materiais simples. Essa atividade, ainda segundo as participantes, possibilitou que as crianças investigassem e reconhecessem elementos do seu território, ampliando suas formas de interação com o ambiente em que vivem.

A partir das respostas apresentadas, observa-se que algumas falas evidenciam de forma mais direta a apropriação dos espaços pelas crianças, especialmente quando mencionam atividades relacionadas ao bairro, às manifestações culturais e às experiências vividas no território. Esse aspecto pode ser observado nas respostas da gestora, da coordenadora pedagógica e da professora A, que destacam situações em que as crianças demonstraram reconhecer lugares, relatar caminhos e explorar elementos do contexto em que vivem.

Por outro lado, a resposta da professora B apresenta uma reflexão mais geral sobre a importância de um ambiente rico em estímulos para o desenvolvimento das crianças, não se referindo diretamente à apropriação dos espaços no contexto do projeto. Esse aspecto evidencia que nem todas as respostas se relacionam da mesma forma com a questão proposta, sendo necessário considerar essas diferenças analisadas

Ainda assim, de modo geral, percebe-se que as atividades desenvolvidas no projeto favoreceram o reconhecimento do bairro e de suas manifestações culturais

pelas crianças, contribuindo para que elas se apropriassem dos espaços a partir de suas vivências.. Nesse sentido, destaca-se o que afirma (Gava; Jardim, s.d., p. 5/7):

Desde que a criança nasce, usa sua linguagem corporal para conhecer a si mesma, para relacionar-se com os pais, para movimentar-se e descobrir o mundo; essas descobertas feitas com o corpo deixam marcas que são aprendizados afetivos incorporados.

Isso também pode ser observado quando as crianças relatam lugares que conhecem no bairro e os caminhos que percorrem até suas casas, evidenciando sua relação com o território em que vivem. No entanto, para além de trabalhar o bairro e suas manifestações culturais, é necessário considerar também as experiências e vivências das crianças nesse território.

Nesse sentido, as experiências partilhadas pelas crianças sobre os lugares do bairro demonstram como elas atribuem sentidos ao espaço a partir de suas vivências cotidianas. Esses dados mostram que as atividades que trabalham com a realidade do bairro em que o espaço escolar está inserido favorecem esse processo. Dessa forma, o projeto possibilitou que o espaço escolar fosse ressignificado, fortalecendo o protagonismo infantil na construção do conhecimento sobre o bairro.

A partir das vivências desenvolvidas no projeto, buscou-se compreender se houve mudanças na forma como as crianças passaram a falar, representar ou brincar a partir das referências do bairro e da comunidade. A gestora afirma que: “Sim, pois demonstram que reconhecem nas brincadeiras o seu território.”. A coordenadora: “Sim, pois as crianças já participam das manifestações junto com seus familiares, chegando à unidade representando o que foi vivenciado.” A professora A: Sim, pois nos primeiros relatos elas muitas vezes davam destaque pra situações com: que viam mato e lixo na rua, depois começaram a relatar situações e locais elas se sentiam felizes.”

A professora B: “Que as crianças ao brincar, pensam e analisam sobre sua realidade, cultura e o meio em que está inserida, descobrindo sobre regras e papéis sociais. Ao brincar as crianças aprendem a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, favorecendo o desenvolvimento da autoconfiança, curiosidade, autonomia, linguagem e pensamento. “ A professora C: Sim. “Elas se apropriaram mais da

cultura, resgatando com maior frequência brincadeiras a exemplo da brincadeira do urso e da música tradicional "urso quer dinheiro".

Diante das respostas apresentadas, observa-se que houve mudanças nas formas como as crianças brincam e representam elementos do bairro e da comunidade em suas brincadeiras. Isso demonstra que as crianças tiveram aprendizagens relacionadas ao seu desenvolvimento social, ao reconhecerem e expressarem aspectos da cultura local nas atividades realizadas.

Essa perspectiva dialoga com Lopes (2013, p.56), ao considerar que:

O contato das crianças com os artefatos culturais, com diferentes objetos, com as pessoas, com as histórias e geografias que constituem o meio em que vivem contribui para o processo de humanização e emancipação

Nesse sentido, destaca-se ainda que “[...] o brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade, acompanhando as crianças nas diversas fases da construção de suas relações sociais” (Sarmiento, 2004, p. 26) Portanto, as instituições de Educação Infantil devem trazer intencionalidades pedagógicas para trabalhar com as crianças aspectos sociais presentes em seu contexto de vida.

Finalizando este bloco de análise, foi questionado de que maneira o brincar contribuiu para que as crianças atribuíssem novos significados aos espaços do CMEI. A gestora relata: “Contribuiu de forma que, a partir de uma janela da direção, a criança descobriu o que tinha ao redor do CMEI.” A coordenadora: “Contribuiu para o desenvolvimento da própria identidade, tornando-os protagonistas de suas ações.” A professora A: “O comportamento muda, elas sentem mais autonomia para falar, se expressar, melhoram a capacidade de questionamento, valorizar e cuidar do ambiente.”

A professora B: “Nas brincadeiras as crianças desenvolvem algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais.” A professora C: “Através das brincadeiras as crianças foram internalizando que os espaços da unidade podem e devem ser usados de várias maneiras e com vários propósitos, e as brincadeiras possibilitaram às crianças ampliarem essa visão.”

De acordo com as respostas obtidas, percebe-se que, ao brincar, as crianças atribuíram novos sentidos aos espaços. Ao brincar, a criança explora, imagina e interage, ampliando suas formas de compreender o ambiente em que está inserida. “A brincadeira pode transformar-se, assim, em um espaço privilegiado de interação e confronto de diferentes crianças com diferentes pontos de vista” (Wajskop, 1995, p. 67). De acordo com a resposta da professora C, evidencia-se que as crianças passaram a ver o CMEI para além da sala ou do pátio, mas de uma forma mais ampla, reconhecendo diferentes possibilidades de uso desses espaços. Nesse sentido, construindo sua territorialidade.

Esses dados evidenciam que as brincadeiras constituem um eixo importante das práticas pedagógicas da Educação Infantil, assim como estabelecido pelos documentos normativos BNCC (Brasil, 2017) e DCNEI (Brasil, 2010). Para além do ato de brincar de forma simples, as brincadeiras devem ser pensadas de modo intencional no desenvolvimento das crianças. Assim como traz Kishimoto (2010, p. 10): “[...] a introdução de brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil implica definir o que se pensa da criança”.

Os dados desta pesquisa dialogam com o estudo de Müller (2023), que propõe refletir sobre a potencialidade do parque infantil numa perspectiva emancipatória, destacando a importância de que o corpo pedagógico analise as estruturas e arranjos existentes nas instituições educativas. Müller (2023) evidencia que é preciso um olhar mais sensível da parte das professoras em relação à organização de tempos e espaços, de modo a favorecer o brincar, considerando as possibilidades e necessidades das crianças no momento da atividade.

De forma semelhante, nesta pesquisa, observou-se que, quando os profissionais do CMEI organizaram as brincadeiras de acordo com os espaços disponíveis na escola, articulando-os às necessidades das crianças, foi possível promover a apropriação do ambiente e favorecer experiências lúdicas significativas.

4.3 Pertencimento, território e práticas pedagógicas: o espaço em transformação

Nesta etapa, foram discutidos aspectos relacionados ao sentimento de pertencimento das crianças, às mudanças nas práticas pedagógicas e ao território. Para isso, foram analisadas seis perguntas do questionário. Inicialmente, as

participantes foram questionadas se as brincadeiras transformaram o uso ou o sentido de algum espaço da instituição. A gestora afirma que: “Sim, a descoberta da visão através da janela.” A coordenadora relata: “Sim, a unidade não tem pátio e sempre é utilizado o refeitório, adaptando-o durante as brincadeiras e interações.”

A professora A: “Sim, a unidade não tem pátio e sempre é utilizado o refeitório, adaptando durante as brincadeiras e interações.” A professora B: “Sim, o brincar tem o poder de transformação nos espaços institucionais em ambientes lúdicos, criativos e significativos. Essa transformação ocorre quando as crianças se apropriam do ambiente, dando novos sentidos aos lugares.” A professora C: “Sim. O espaço do refeitório virou um grande sambódromo durante o desfile das escolas de samba das turminhas.”

Em relação às respostas obtidas, percebe-se que as brincadeiras transformaram o uso e o sentido de alguns espaços durante as atividades. Mesmo com as dificuldades estruturais da instituição, exemplo: a falta de pátio, os espaços disponíveis do CMEI foram ressignificados através das práticas desenvolvidas no projeto. Nesse processo, as crianças utilizam seus corpos, movimentos e formas de expressão para interagir com o espaço, atribuindo novos significados a ele. Nesse sentido, destaca-se que “[...] formas, movimentos, gestos, posturas, ritmos, expressões e linguagens são reconhecidos como uma construção social [...]” (Sayão, 2008, p.94).

Um exemplo dessa transformação dos espaços pode ser observado na fala da professora C, que relata que o refeitório da unidade foi transformado em um “sambódromo” durante uma das atividades desenvolvidas no projeto. A figura 17 a seguir apresenta um dos momentos do desfile de escola samba realizado pelas crianças durante o desenvolvimento do projeto no CMEI.

Figura 17 – Desfile de escola de samba realizado pelas crianças durante atividade do projeto no CMEI Amiguinhos. *(Rostos desfocados para preservação da identidade das crianças).*



Fonte: Slides do projeto pedagógico do CMEI Amiguinhos (2025)

Conforme afirma a BNCC (2017, p. 38):

As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc) [...]

Esses dados revelam que as instituições devem trabalhar seus espaços também de forma planejada, de modo que favoreçam uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, os espaços escolares podem se tornar potencializadores de experiências, ao possibilitar que as crianças trabalhem elementos do bairro e da realidade em que vivem dentro do ambiente escolar.

Os dados desta pesquisa dialogam com o estudo de Ernesto (2021), que propõe refletir sobre as práticas lúdicas e a organização dos ambientes do CEI. Ela destaca a necessidade de um olhar mais sensível por parte das docentes em relação à organização dos tempos e espaços, como forma de favorecer o brincar. desempenham um papel positivo no desenvolvimento e na apropriação do ambiente.

De forma semelhante, nesta pesquisa, pôde-se perceber que as atitudes dos profissionais do CMEI em relação aos espaços permitiram que as crianças interagissem, ressignificassem o ambiente e desenvolvessem o brincar de maneira

positiva, contribuindo para a apropriação e o significado dos espaços no cotidiano infantil.

Em seguida, buscou-se compreender se o projeto contribuiu para fortalecer o sentimento de pertencimento das crianças ao território onde vivem e de que forma. A gestora afirma que: “Sim, pois a partir do momento em que eles se sentem pertencentes àquele território, se reconhecem como parte dele.” Já a coordenadora relata: “Sim, pois a partir do momento em que eles se sentem pertencentes àquele território, se reconhecem como parte dele”.

A professora A afirma: “Sim. Elas se reconheciam nos locais expostos, compartilhavam seus pensamentos e experiências vividas nesses lugares e levantavam questionamentos”. A professora B não confirma de forma direta, mas destaca que: “Toda a proposta pedagógica tem como eixo norteador o fortalecimento da cultura e dos saberes locais, com vivências sobre o processo de demarcação”. A professora C afirma: “Sim. Elas passaram a identificar o bairro, suas características e seus valores”.

Diante das respostas obtidas, percebe-se, a partir das falas das participantes, que o projeto contribuiu para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento das crianças em relação ao bairro onde vivem. A partir dessas respostas, os dados revelam que, ao brincarem, imaginarem e interagirem com elementos relacionados ao seu bairro, as crianças foram construindo sua identidade e fortalecendo vínculos com o território. Conforme afirma Santos (1999, p. 8), “a identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence”. Nesse sentido, trabalhar aspectos da cultura e da realidade local torna-se importante nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, como também é evidenciado na fala da professora B ao destacar que “Toda a proposta pedagógica tem como eixo norteador o fortalecimento da cultura e dos saberes locais.

Em relação às aprendizagens das crianças durante o projeto, buscou-se identificar, a partir das falas das participantes, quais foram consideradas mais significativas pelas profissionais. A gestora relata que: “Das observações feitas pelas crianças, pelos relatos e os conhecimentos novos e descobertas.” Já a coordenadora afirma: “Linguagem oral e escrita, a exploração da coordenação motora nas atividades artísticas e expressão nas musicalizações representando as manifestações culturais.”

A professora A destaca: “A melhoria visível de sua autoconfiança, comunicação muito mais ativa.” A professora B afirma: “A que possibilita que a criança se reconheça como indivíduo social e cultural por meio das interações e da vivência em diferentes situações.” A professora C também ressalta: “A que possibilita que a criança se reconheça como indivíduo social e cultural por meio das interações e da vivência em diferentes situações.”

Diante das respostas apresentadas, observa-se que, segundo as participantes, as crianças aprenderam de diversas maneiras e desenvolveram algumas habilidades, destacando-se o desenvolvimento da comunicação, da linguagem, da coordenação motora e da expressão nas musicalizações. O que dialoga com a BNCC (Brasil, 2017), que estabelece direitos de aprendizagem e campos de experiências para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil.

Nesse sentido, as instituições devem preservar o brincar e as interações como elementos essenciais no processo educativo, pois favorecem aprendizagens significativas, conforme também é destacado nos documentos normativos da Educação Infantil. Ao brincar e interagir, a criança constrói conhecimentos a partir de suas vivências. Nesse contexto, “a ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos [...] mas também pelo significado dessa situação” (Vygotsky, 1984, apud Souza et al., 2022, p. 45), evidenciando que o brincar contribui para a construção de sentidos e para o desenvolvimento das crianças.

Além disso, conforme Piaget (1969, apud Carlos, 2010, p. 14), “para a inteligência, trata-se do início da construção lógica, que constitui, precisamente, o sistema de relações que permite a coordenação dos pontos de vista entre si”, o que fortalece que as interações e as vivências das crianças durante o brincar também favorecem a construção de pensamento lógico e social.

Em relação às práticas pedagógicas da equipe, as participantes foram questionadas se o projeto provocou mudanças em suas práticas pedagógicas. A gestora afirma que: “Sim, pois a própria equipe passou a perceber que já era importante a escuta das crianças e, após o projeto, essa escuta foi ainda mais fortalecida.” A coordenadora também afirma: “Sim. A equipe desenvolveu atividades a partir da escuta da criança, ampliando as vivências relacionadas ao bairro. Foram desenvolvidas atividades que estimularam a história das famílias, do bairro, das

manifestações culturais e a história do CMEI, trabalhando também com materiais recicláveis, onde as crianças puderam compreender aspectos relacionados à sustentabilidade e reconhecer elementos que fazem parte do próprio bairro.”

A professora A afirma: “Sim. Melhorou a dinâmica investigativa do grupo e também o nosso conhecimento sobre o bairro onde o CMEI está inserido e sobre a comunidade ao entorno.” A professora B afirma: “Sim, o projeto pedagógico bem estruturado provoca mudanças significativas nas práticas da equipe, funcionando como um catalisador de transformações didáticas.” A professora C afirma: “Sim. Passamos a adotar práticas mais investigativas e colaborativas com a família, assim como práticas mais territoriais.”

Diante das respostas apresentadas, observa-se que, segundo as participantes, houve mudanças nas práticas pedagógicas da equipe após o desenvolvimento do projeto, conforme relatado nas falas. Nesse contexto, o projeto também passou a valorizar o trabalho com a escuta das crianças, fortalecendo o protagonismo infantil no processo educativo. Ainda de acordo com algumas respostas apresentadas, o projeto possibilitou que a equipe adotasse práticas mais investigativas e colaborativas, aproximando o trabalho pedagógico da realidade das crianças e do território em que vivem.

Conforme discutido DCNEI (Brasil, 2010, p.21), “as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo”. Nesse sentido, os dados revelam que a coletividade no planejamento e na realização das atividades contribuiu para o fortalecimento das práticas pedagógicas da instituição.

Encerrando este bloco de análise, as participantes foram questionadas sobre a importância de trabalhar o território e a cultura local na Educação Infantil. A gestora relata que: “A importância de se vivenciar a história e se inserir nela como pertencente ao território.” A coordenadora afirma: “Para mim, compreender que em todos os bairros há seus valores, sua história e o quanto é importante preservar e cuidar daquilo que faz parte do seu meio.”

A professora A afirma: “Fortalece a autoestima da criança e seu senso de pertencimento.” A professora B afirma: “Trabalhar o território e a cultura local na Educação Infantil é fundamental para fortalecer a identidade, o sentimento de pertença e o desenvolvimento integral da criança. Ao explorar o entorno, a criança vivencia experiências reais, valoriza suas raízes, aprende com a diversidade e se

torna protagonista na construção do seu conhecimento.” A professora C afirma: “É importante para fortalecer a identidade da criança, ajudá-la a se reconhecer como parte da comunidade, assim como trabalhar a valorização das tradições do local em que a comunidade está inserida.”

Diante das respostas apresentadas, observa-se que trabalhar o território e a cultura local na Educação Infantil é fundamental para fortalecer o sentimento de pertencimento e a construção da identidade das crianças. Essa compreensão, evidenciada nas falas das participantes, dialoga com um dos direitos de aprendizagem apresentados na BNCC (2017, p.34):

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.

Nesse sentido, os dados evidenciam que as práticas pedagógicas da instituição devem estar alinhadas aos documentos normativos da Educação Infantil, promovendo a relação entre instituição, família e comunidade, de modo a valorizar a cultura local e contribuir para a construção da identidade das crianças em relação ao bairro em que vivem.

4.4 Sínteses do percurso: reflexões sobre o brincar e a territorialidade

Por fim, foi questionado às participantes se desejavam acrescentar alguma observação adicional sobre o projeto desenvolvido. Duas respostas afirmaram que não havia observações; outra mencionou que, ao marcar “1”, queria dizer que concorda plenamente (Professora A, 2026). Uma das respostas destacou o foco no protagonismo: “Trabalhar o projeto minuciosamente possibilitou que os eixos de interações e brincadeiras fossem plenamente explorados, garantindo que o aprendizado ocorresse de forma orgânica e prazerosa para as crianças” (Professora B, 2026). Por fim, outra profissional relatou ter percebido um retorno do projeto durante este ano, quando, no carnaval, uma criança comentou que iria assistir aos ursos, pois não tinha mais medo (Professora C, 2026)

A análise realizada permite compreender que uma equipe pedagógica trabalhando de forma colaborativa, considerando também as crianças e a

comunidade, possibilita o desenvolvimento de práticas significativas voltadas à promoção do desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, torna-se fundamental que essas práticas estejam articuladas aos documentos normativos da Educação Infantil.

De modo geral, os dados indicam uma mudança no olhar das crianças sobre o bairro. As respostas das participantes indicam que as crianças teriam se apropriado dos espaços da escola, atribuindo novos significados, o que, segundo as profissionais, pode indicar a constituição de territorialidades infantis. Dessa forma, as falas das participantes sugerem um movimento de protagonismo infantil na construção de sua identidade, ao desenvolverem o sentimento de pertencimento, reconhecendo e valorizando aspectos do seu bairro, conhecido também por suas manifestações culturais.

Apesar dos resultados positivos evidenciados nos relatos das participantes, é importante considerar alguns limites desta pesquisa e do próprio projeto. As respostas foram fornecidas pelas profissionais envolvidas na proposta pedagógica, o que pode favorecer avaliações mais positivas das ações realizadas. Além disso, o estudo contou com número reduzido de participantes e foi desenvolvido em um contexto específico, o que não permite generalizações. Também se destacam aspectos estruturais da instituição, como a ausência de pátio e as adaptações necessárias nos espaços. Outro ponto é que a pesquisa se baseou nas percepções das profissionais, não incluindo diretamente as falas das crianças. A seguir, se traz as considerações finais desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo analisar como profissionais da Educação Infantil compreendem a produção de territorialidades pelas crianças por meio do brincar. Para a compreensão do tema, foi fundamental o diálogo com autores que discutem o brincar, o espaço vivido, o território e as infâncias, de modo a consolidar um referencial teórico coerente com o objeto investigado.

A Educação Infantil é uma das três etapas que compõem a Educação Básica no Brasil, sendo a primeira, seguida do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Seu público-alvo são crianças de zero a cinco anos de idade. As creches e pré-escolas são as instituições destinadas a receber as crianças dessa etapa.

Quando a criança brinca, os espaços são transformados e se tornam significativos, pois estas atribuem sentidos e criam significados de acordo com as suas vivências. Esse processo de como as crianças produzem e se apropriam desses espaços configura a territorialidade do brincar.

O brincar desempenha um papel importante no desenvolvimento das crianças, assim como um direito estabelecido pelos documentos normativos dessa etapa. O brincar possibilita a aprendizagem, pois as próprias crianças interagem, imaginam e compreendem o mundo ao seu redor a partir de suas perspectivas, favorecendo a construção de conhecimentos.

É importante considerar os espaços da Educação Infantil para além de suas paredes e estruturas, ou seja, de um ambiente apenas físico. Ele também carrega outras dimensões; quando as crianças brincam e interagem, o espaço ganha sentido com as experiências vividas por elas, tornando-se um espaço vivido.

Assim, o brincar deve ser estudado e discutido na EI. Ainda que as brincadeiras façam parte dos eixos estruturantes da prática pedagógica, por si só isso não garante um brincar potencializador de aprendizagem, pois ainda é visto como algo simples. Para além de uma atividade recreativa, deve ser pensado intencionalmente para o desenvolvimento da criança, pois é um elemento essencial no processo educativo.

De modo geral, os resultados da pesquisa demonstraram que o brincar está presente na rotina das crianças e que, quando planejado de forma intencional, favorece a exploração, a imaginação e a interação, ampliando as possibilidades de compreensão do ambiente em que estão inseridas.

Além disso, foi possível identificar, com base nas informações das participantes, que alguns espaços destinados originalmente a funções específicas, como o refeitório e o corredor da instituição, foram apropriados pelas crianças nas brincadeiras, passando a assumir novos sentidos no cotidiano escolar.

Quando brincam, interagem e imaginam, o espaço não se constitui neutro; o ambiente se torna criativo, lúdico e significativo. O brincar possibilita a transformação dos espaços, que, quando transformados pelas crianças, tornam-se territórios construídos por elas. Destaca-se que os espaços não devem ser pensados apenas sob uma perspectiva adulta, e sim a partir da criança, considerando suas necessidades.

Ainda com base nas informações obtidas nesta pesquisa, observa-se que o projeto desenvolvido no CMEI contribui para aproximar as crianças do território. As crianças puderam conhecer e reconhecer o entorno do seu bairro, trabalhando as manifestações culturais, festividades religiosas e sua história, valorizando, assim, a realidade dessas crianças.

A análise também permitiu perceber o sentimento de pertencimento desenvolvido e fortalecido nas crianças em relação ao bairro em que vivem. Diante das perspectivas das profissionais do CMEI, as crianças, ao brincarem e interagirem com elementos do seu bairro, vão construindo sua identidade e fortalecendo os vínculos com o território, além de também produzirem cultura.

Nesse sentido, ressalta-se que a equipe pedagógica desempenha papel importante na organização dos espaços das instituições de Educação Infantil. Torna-se necessário repensar práticas pedagógicas que considerem esses ambientes para além de sua materialidade física, possibilitando a participação ativa das crianças desde o planejamento até a realização das atividades, com atenção às suas necessidades e ao direito de produzir aprendizagens significativas.

Além disso, a pesquisa possibilita a reflexão sobre a importância da formação dos profissionais da Educação, não apenas a formação inicial que prepara os professores, mas também a formação continuada, para que esses profissionais estejam constantemente em reflexão sobre suas práticas e adquirindo novos

conhecimentos que ajudem a consolidar o desenvolvimento de um trabalho mais significativo para as crianças.

Dessa forma, este tema possui relevância na área da Educação Infantil, ao destacar a importância das territorialidades produzidas por meio do brincar, evidenciando aspectos como o sentimento de pertencimento, a construção de suas identidades e o desenvolvimento integral da criança como elementos importantes nesse contexto educacional. Nesse sentido, a pesquisa contribui para refletir sobre a responsabilidade que a Educação Infantil tem no desenvolvimento da criança e a importância de trabalhar com atividades que estimulem essas crianças a pensarem de acordo com a sua realidade.

Do ponto de vista social, o trabalho destaca a importância de que esses espaços sejam pensados de acordo com as necessidades das crianças, ou seja, que sejam ambientes inclusivos, acolhedores e que respeitem as singularidades da criança, sendo essencial também a escuta da criança. Assim, é necessário que as práticas cotidianas reconheçam esses aspectos, para uma educação que valorize sua realidade e promova seu desenvolvimento integral.

Apesar das contribuições deste estudo, destacam-se também as limitações presentes nele, dentre elas: a pesquisa ter acontecido somente em um CMEI, o que poderia ter considerado outras realidades de CMEIs de outros bairros; o número reduzido de participantes, na qual nem todos os sujeitos da pesquisa responderam ao questionário; e também o fato de as profissionais estarem envolvidas no projeto, o que pode ter contribuído para resultados positivos. A pesquisa considerou as percepções trazidas pelas profissionais, portanto, não foi considerada a fala direta das crianças do CMEI.

Portanto, espera-se que este trabalho inspire outras pesquisas que contemplem as territorialidades do brincar, considerando o brincar além de uma atividade recreativa, mas como elemento fundamental nas práticas pedagógicas e que se constitui nas experiências vividas nos espaços da Educação Infantil. São poucos os trabalhos que discutem especificamente o brincar articulado à noção de territorialidade produzida pelas crianças no espaço escolar.

Dessa forma, sugere-se que outras pesquisas relacionadas a essa temática sejam realizadas, considerando também outros CMEIs na cidade de João Pessoa, já que a territorialidade do brincar é um tema pouco discutido, especificamente na área da Educação Infantil, o que demonstra a importância de ampliar essas

discussões. Dessa forma, será possível contribuir com a produção de conhecimentos relevantes para o curso de Pedagogia.

A elaboração deste trabalho foi significativa para o processo formativo na graduação, pois possibilitou aprofundar a compreensão acerca do brincar e das territorialidades produzidas pelas crianças, bem como refletir sobre o papel das práticas pedagógicas na constituição de experiências educativas mais significativas. Nesse percurso, reafirma-se a importância de reconhecer a criança como sujeito ativo e protagonista de sua trajetória, capaz de atribuir sentidos ao espaço que a circunda.

REFERÊNCIAS

ANDRES, Fabiane da Costa; ANDRES, Silvana Carloto; MORESCHI, Claudete; RODRIGUES, Sandra Ost; FERST, Maycol Ferreira. A utilização da plataforma Google Forms em pesquisa acadêmica: relato de experiência. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 9, e284997174, 2020. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/7174>>. Acesso em: 21 mar. 2026.

BISPO, Luana Maria Cavalcanti. Relicário urbano: uma leitura do bairro do Róger na cidade de João Pessoa–PB (2003–2013). 2015. Dissertação (Mestrado em História) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

CARLOS, Andréia Mengue. O lúdico como ferramenta pedagógica. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia – Licenciatura) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

CMEI AMIGUINHOS. Projeto: O que vejo da minha janela? João Pessoa: CMEI Amiguinhos, 2025. Slides do projeto pedagógico utilizados na pesquisa.

COSTA, Maria Tatiana Lima. O brincar e a natureza: vivências na creche. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2024.

ERNESTO, Alinne da Silva Gonçalves. O espaço físico escolar como tempo e espaço de brincadeiras: estudo de caso em um centro de Educação Infantil no município de Fortaleza. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

GODOY, Arilda Schmidt. *Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais*. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun. 1995.

GAVA, Neuza Cristina; JARDIM, Marcelo Bittencourt. Corpo e movimento: o descobrimento do corpo na educação infantil. Revista Educação Pública, [s. l.], [s. d.]. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/>>. Acesso em: 27 dez. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. IBGE Cidades: João Pessoa – PB. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/joao-pessoa/panorama>>. Acesso em: 5 jan. 2026.

JÚNIOR, Otávio. Da minha janela. Ilustrações de Vanina Starkoff. Rio de Janeiro: Companhia das Letrinhas, 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais, I, 2010, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte, 2010.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia e educação infantil: espaços e tempos desacostumados. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

MAGALHÃES, Lígia Karam Corrêa de; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. Cad Cedes, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan./abr. 2015.

MÜLLER, Manuela Oliveira. O parque na Educação Infantil: espaço do brincar emancipatório das crianças? 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Educação física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. GEOgraphia, Niterói, v. 1, n. 1, p. 7–13, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2.

modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (org.). Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004.

SAYÃO, Deborah Thomé. Cabeças e corpos, adultos e crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso? Revista Eletrônica de Educação, São Carlos, v. 2, n. 2, nov. 2008. ISSN 1982-7199.

Disponível em: <<https://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 10 dez. 2025.

SILVA, Valéria Pedro da. A organização do espaço na Educação Infantil: um olhar sobre duas escolas do município de Cuité de Mamanguape – PB. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

SOUZA, Aline Juliana; RODRIGUES, Ellen de Albuquerque; SILVA, Eunice de Albuquerque; MAGALHÃES, Iria Pedrosa de; RODRIGUES, Selma de Albuquerque; ANDRADE, Wânia Denise da Costa. O brincar em Vygotsky: educação infantil. 1. ed. [S. l.: s. n.], 2022.

TRIBUNAL REGIONAL DO TRABALHO DA 13ª REGIÃO – TRT13. Crianças recebem nova sede da creche Amiguinhos. Disponível em: <https://www.trt13.jus.br/informe-se/noticias/2015/07/criancas-recebem-nova-sede-da-creche-amiguinhos>. Acesso em: 7 abr. 2026.

WAJSKOP, Gisela. O brincar na educação infantil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 92, p. 62-69, fev. 1995.

APÊNDICES

Apêndices A: Termo de consentimento

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE HABILITAÇÕES PEDAGÓGICAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a), esta pesquisa é sobre a territorialidade do brincar na Educação Infantil, considerando o espaço vivido e produzido pelas crianças, e está sendo desenvolvida pela pesquisadora Livia Silva Cabral, discente do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maíra Lewtchuk Espindola.

O objetivo do estudo é compreender como o projeto pedagógico desenvolvido no CMEI, fundamentado na realidade da comunidade, contribui para a territorialidade do brincar e para a construção do espaço vivido pelas crianças na Educação Infantil.

Solicitamos a sua colaboração para responder a um questionário, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos e publicações científicas. Assim como a utilização dos dados coletados para composição do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo (caso deseje). Informamos que essa pesquisa não oferece riscos previsíveis para a sua saúde.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as

atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (se for o caso).

A pesquisadora estará à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente de que receberei uma cópia deste documento.

João Pessoa - PB, ____/____/____.

Assinatura do/da participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

Apêndices B: ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO APLICADO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO –
DEPARTAMENTO DE HABILITAÇÕES PEDAGÓGICAS**

Pesquisa: Territorialidade do Brincar e Espaço Vivido na Educação Infantil.

Responsável: Livia Silva Cabral

Professora Responsável: Máira Lewtchuk Espindola

Questionário aplicado

Data: ____/____/____.

1. Formação Acadêmica e Profissional

- Qual é a sua formação acadêmica?
- Qual é o seu nível de formação (graduação, especialização, mestrado ou outro)? Se desejar, especifique a área.
- Há quanto tempo você atua na Educação Infantil?
- Há quanto tempo você atua nesta instituição (CMEI)?

- Qual a sua função nesta instituição?
- No ano de 2025, você participou de alguma formação promovida pela prefeitura? Qual?

2. Sobre o projeto “O que vejo da minha janela?”:

- Como surgiu o projeto “O que vejo da minha janela”?
- Quem participou da construção da proposta? (deverá ser marcada mais de uma opção).
- Como ocorreu o planejamento das atividades?
- A participação das crianças durante o projeto foi:
- Descreva brevemente as principais etapas do projeto que você participou ativamente.
- Considerando a territorialidade do brincar como o processo pelo qual a criança se apropria dos espaços por meio das interações e brincadeiras, o projeto contribuiu para a construção do território vivido pelas crianças.
- Compreendendo o espaço escolar como espaço vivido e produzido pelas experiências infantis, o projeto favoreceu essa construção.
- De que maneira as crianças demonstraram apropriação dos espaços durante o desenvolvimento do projeto?
- Você percebeu mudanças na forma como as crianças passaram a falar, representar ou brincar a partir das referências do bairro e da comunidade? Explique.
- Como o brincar contribuiu para que as crianças atribuíssem novos significados aos espaços do CMEI?
- Houve situações em que as brincadeiras transformaram o uso ou o sentido de algum espaço da instituição? Descreva.
- O projeto contribuiu para fortalecer o sentimento de pertencimento das crianças ao território onde vivem? De que forma?
- Quais aprendizagens você considerou mais significativas para as crianças neste projeto?
- O projeto provocou mudanças nas práticas pedagógicas da equipe? Explique.
- Houve situações em que as brincadeiras transformaram o uso ou o sentido de algum espaço da instituição? Descreva.

- Na sua visão, qual a importância de trabalhar território e cultura local na Educação Infantil?
- Deseja acrescentar alguma observação?