



Identidade e território: o corpo criança em movimento na geometria da casa

Déborah Helenise Lemes de Paula[*]; Marynelma Camargo Garanhani[**]

Este artigo busca analisar de que modo as relações espaciais vividas na casa se transformam em disputas e conquistas territoriais, constituindo dimensões da identidade do corpo criança em movimento. A pesquisa, de natureza descritiva-interpretativa, foi desenvolvida em ambiente online e, para tanto, foram selecionadas 4 crianças, uma menina e três meninos, entre 4 e 6 anos de idade, de duas famílias distintas, que compartilharam com as pesquisadoras seus percursos de movimento no espaço da casa. Os dados apontaram que nas relações com o espaço, com o outro e consigo mesmo, o corpo criança, quando se coloca em movimento, testa, atesta e contesta as lógicas espaciais centradas nas ordens corporais dadas pelos adultos. Nessas ações, elas constituem seus próprios territórios, demonstrando certo apego espacial a esses espaços. Isto nos permitiu compreender que o movimento do corpo criança é uma linguagem na conquista territorial e na construção de sua identidade corporal.

Palavras-chave: Criança. Corpo em movimento. Território.

IDENTITY AND TERRITORY: THE *CHILD BODY* IN MOVEMENT IN THE GEOMETRY OF THE HOUSE

ABSTRACT

This article aims to analyze how the spatial relationships experienced in the house are transformed into territorial disputes and conquests, constituting dimensions of the identity of the *child body* in movement. The research, of a descriptive-interpretative nature, was developed in an online environment, and, for this purpose, four children were selected, one girl and three boys, between 4 and 6 years old, from two different families, who shared with the researchers their movement paths in the space of the house. The data showed that in the relationships with the space, with others, and with themselves, the *child body*, when put into movement, tests, attests, and contests the spatial logics centered on the bodily orders given by adults. In these actions, they constitute their own territories, demonstrating a certain spatial attachment to these spaces. This allowed us to understand that the movement, for the *child body*, is its language in territorial conquest and in the construction of their bodily identity.

Keywords: Child. Body. Territory.

IDENTIDAD Y TERRITORIO: EL *CUERPO NIÑO* EN MOVIMIENTO EN LA GEOMETRÍA DE LA CASA

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar cómo las relaciones espaciales vividas en la casa se transforman en disputas y conquistas territoriales, constituyendo dimensiones de la identidad del *cuero niño* en movimiento. La investigación, de carácter descriptivo-interpretativo, se desarrolló en un ambiente online y, para ello, se seleccionaron cuatro niños, una niña y tres niños, de entre 4 y 6 años, de dos familias diferentes, que compartieron con los investigadores sus recorridos de movimiento en el espacio de la casa. Los datos mostraron que, en la geometría de la casa, a través de las relaciones con el



espacio, con los demás y consigo mismo, el *cuero niño*, cuando se pone en movimiento, prueba, atestigua y cuestiona las lógicas espaciales centradas en las órdenes corporales dadas por los adultos. En estas acciones, ellas constituyen sus propios territorios, demostrando un cierto apego espacial a estos espacios. Esto permitió comprender que el movimiento para el *cuero niño* es su lenguaje en la conquista territorial y en la construcción de su identidad corporal.

Palabras clave: Niño. Cuerpo. Territorio.

Considerações Iniciais

“Ele não tem lugar para brincar” (Paula, 2023, p. 161).

Essa fala foi dita por uma das mães da pesquisa de Paula (2023)¹, enquanto seu filho, o menino João, pendurava-se no guarda-corpo da escada de sua casa. Os dizeres dessa mãe nos mobilizaram a perguntar: o que é um lugar para brincar? Essa resposta não é simples, mas pode ser pensada a partir de duas lógicas: a da criança e a do adulto. Para o adulto, o lugar para brincar pode ser os parquinhos, os buffets infantis, os quintais, enfim, espaços instituídos socialmente. Já para a criança, o lugar para brincar, talvez, seja em todo lugar.

Entretanto, pode ser que nem toda criança brinque em todo lugar, pois cada criança irá construir sua versão de ser e estar no mundo “dentro da lógica de organização social do grupo” a que pertence (Lopes; Vasconcellos, 2006, p. 111). Neste sentido, concordamos com Lopes e Vasconcellos (2006, p.11): “Toda criança é criança de um lugar. Do mesmo modo, toda criança é criança em algum lugar”. Em síntese, serão a partir das dinâmicas espaciais, sociais e culturais que as crianças irão definir o que entendem como lugar para brincar.

Uma vez que todo lugar pode ser espaço para brincar, a busca por esses espaços muitas vezes entra em conflito com os interesses dos adultos, como mostraram os dados da pesquisa de Paula (2023). A autora identificou que quando as crianças se colocavam em movimento davam complexidade ao espaço da casa – constatado, por exemplo, em ações que identificamos como disputas territoriais com os adultos. Assim, os territórios que as crianças disputavam e se apropriavam não se traduziam apenas em suas dimensões físicas, mas como lugares que

¹ O artigo é um recorte da tese de doutorado “Percurso de movimento no espaço da casa: narrativas do corpo criança” (Paula, 2023) do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.



acolham as relações sociais e culturais das crianças e, com isso, forjavam sua formação identitária.

Território e identidade são, para nós, como tramas entrelaçadas de um mesmo tecido, pois, “A constituição de espaços destinados a um determinado grupo social nos aproxima da dimensão de território, pois possibilita a construção de identidades culturais” (Lopes; Vasconcellos, 2006, p. 118). Em síntese, o território molda nossas identidades, assim como é moldado por elas, ancorado numa dimensão não apenas geográfica, mas simbólica e afetiva. Ao considerarmos esses argumentos iniciais, pareceu necessário, para compreendermos as ações das crianças e dos adultos no espaço da casa e suas posições identitárias de mãe, pai ou filhos, estabelecermos um diálogo entre território e identidade.

As identidades são processos dinâmicos e relacionais (Woodward, 2014). Dinâmicos uma vez que a identidade é a posição que assumimos no contexto social (Hall, 2014), e, ao longo da vida, passamos por diferentes posições sociais. Em outras palavras, “As posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades” (Woodward, 2014, p. 56). As identidades são relacionais visto que “uma identidade é sempre produzida em relação a uma outra” (Woodward, 2014, p. 47).

Nossas identidades são construídas na dinâmica social e cultural por meio de discursos, práticas sociais e representações (Woodward, 2014). Para a autora, as identidades são formadas por oposições binárias que envolvem exclusão e inclusão (Woodward, 2014), entretanto, são também marcadoras de pertencimento e cultura.

A identidade não é compreendida como algo fixo, mas “pontos de apegos temporários” com sentidos culturais compartilhados (Hall, 2014, p. 112). Elas são múltiplas e instáveis podendo ser (re)negociadas nas experiências de vida coletiva e/ou individual (Woodward, 2014). Para Woodward (2014), Silva (2014) e Hall (2014), não é possível falar de identidade sem falar de diferença. “As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social” (Woodward, 2014, p. 40).



Woodward (2014) argumenta que o corpo é um fundamento na nossa formação identitária, definindo em parte quem nós somos. Já Le Breton (2002) considera que somos artesões de nossas próprias identidades, sendo que o corpo se torna representação delas. Entretanto, se somos capazes de moldar nossas identidades, isso não ocorre, exclusivamente, de forma individual, uma vez que o corpo é uma construção histórica e social. Portanto, ainda que façamos artesanias identitárias, existe o papel do outro nesse processo. Para Le Breton, (2002, p. 17), “o corpo, como encarna o homem, é com efeito a marca do indivíduo, a sua fronteira o estribo que de algum modo o distingue dos outros”. O corpo é sua identidade.

No âmbito da infância, a identidade da criança, é a capacidade de ela construir culturas não subsumidas totalmente à cultura adulta (Sarmiento, 2005). Assim, a forma de reproduzir o mundo de maneira interpretativa é o que mobiliza a construção identitária da criança.

Temos considerado que uma das formas de produção cultural da criança se faz por meio do corpo em movimento, uma vez que ela corporifica suas relações, interpretando o mundo, mantendo e/ou transgredindo as ordens sociais. Neste cenário, utilizamos o conceito corpo criança, que vem sendo estruturado por Camargo (2020), Madalozzo e Madalozzo (2021), Camargo e Garanhani (2022), Garanhani et al. (2024) e Paula (2023) à luz de uma concepção de infância como categoria geracional, em que a criança expressa e se comunica no mundo por meio dos movimentos do corpo, considerados uma linguagem da infância.

Propomos este conceito para ressignificar o uso da expressão corpo da criança, com a intenção de mostrar uma compreensão de que o corpo não é separado da criança, uma vez que, muito além de ter um corpo, a criança é seu corpo, parte de sua identidade no mundo.

O conceito corpo criança é adotado, nesse estudo, a partir de uma perspectiva *biocultural*, isto é, “híbrido, formado pelo vínculo entre natureza e cultura, sem que haja entre elas uma relação hierárquica, mas sim ciclicidade e reiteração” (Garanhani et al., 2024, p. 9).

Esse corpo criança é construído social e culturalmente, sendo atravessado por normas, valores e expectativas de como se comportar no mundo. Na escola, na casa e em outros espaços sociais, o corpo criança é orientado para a in(corpo)ração das normas e regras sociais. No entanto, a criança não se mostra passiva diante dos constrangimentos, ela negocia sentidos,
Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 35, n. 1, p. 1-20, e-rte 351202619, 2026.



resiste, transforma e age, expressando sua agência. O corpo é também campo de disputa e de produção de sentidos.

Ao reconhecer o corpo criança como ator social, compreendemos que ele expressa uma identidade própria, situada no tempo e no espaço, marcada pela infância como categoria geracional. O corpo criança é, portanto, uma forma singular de estar no mundo, que se manifesta na maneira como a criança participa, interpreta, inventa e transforma a realidade.

Essas constatações nos levaram a investigar como as crianças vivenciaram a espacialidade da casa durante o período de pandemia da COVID-19, e resultou numa tese de doutorado que buscou compreender como o corpo criança em movimento constrói percursos ao habitar o espaço da casa (Paula, 2023). Dentre as categorias de análise identificadas na pesquisa, destacamos as disputas territoriais das crianças com os adultos e, que, nesse manuscrito, serão analisadas como afirmação da identidade da criança, marcadas pela diferença e as relações de poder.

Assim, o presente estudo tem como objetivo analisar de que modo as relações espaciais vividas na casa se transformam em disputas e conquistas territoriais, constituindo dimensões da identidade do corpo criança em movimento. Entretanto, assumimos que somente mover-se pelo espaço da casa não é o suficiente para descrever a ação das crianças; é preciso reconhecer que os movimentos das crianças são atravessados pelas relações com os outros moradores, do que se pode ou não fazer, do papel que pais exercem no cuidado – intersecções que serão aprofundadas ao longo deste texto.

Com base nestas considerações, organizamos o estudo em cinco seções: a primeira expõe nossas intenções e matriz teórica; a segunda aborda a metodologia; a terceira e a quarta analisam os territórios das crianças na casa; e, por fim, a quinta traz as considerações finais. Para a análise dos dados, dialogamos com o campo da Geografia da Infância (Lopes, 2009; Souza, 2000), com a Sociologia da Infância (Sarmiento, 2004; Fingerson, 2009; Arenhardt, 2016) e estudos sobre identidade (Hall, 2014; Silva, 2014; Woodward, 2014).



Caminho Metodológico

Para a pesquisa, adotamos procedimentos metodológicos de natureza descritiva-interpretativa, com base nos estudos de Graue e Walsh (2003). A análise dos dados se deu pela triangulação. Sarmiento (2021) sugere que a articulação de diferentes métodos contribui para diminuir a hierarquia relacional entre pesquisador(a) e crianças, evitando interpretações equivocadas de suas experiências.

Na triangulação, seguimos orientações de André (1983) e denominamos, no estudo, triangulação de percurso, construindo fichas de percurso, que foram cruzadas entre si para compor a análise dos dados gerados.

Em virtude da pandemia da COVID-19, a pesquisa, aprovada pelo Comitê de Ética (nº: 4.294.923), ocorreu em ambiente online, no período de novembro de 2020 a outubro de 2021. Portanto, a casa foi o espaço de investigação, devido a necessidade de distanciamento físico.

As famílias participantes foram escolhidas na rede social Instagram, a partir da observação de perfis de pais e mães que publicavam com frequência vídeos de seus filhos explorando os espaços da casa. O campo selecionado exigiu a construção de critérios para a seleção dos participantes da pesquisa, tais como: crianças com idade entre 4 e 6 anos, pertencentes a famílias com mais de um filho, com perfis públicos no Instagram (que seguiam e eram seguidos pela pesquisadora), que não fossem produtores de conteúdo e que tivessem um vínculo anterior (virtual ou presencial) com a pesquisadora. Essas escolhas foram necessárias para garantir que os vídeos analisados fossem registros cotidianos e espontâneos das crianças, feitos pelos próprios familiares. Esses critérios garantiram a autenticidade e o consentimento ético das crianças no uso das imagens.

Selecionamos três famílias e realizamos uma reunião online com elas para apresentar os encaminhamentos da pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e orientações sobre o assentimento das crianças. Assim, conforme princípios éticos, o assentimento das crianças foi solicitado em duas etapas: inicialmente pelos pais, em conversa com os filhos, e depois por meio de uma videochamada entre as crianças e uma das pesquisadoras. Durante esse processo, uma criança demonstrou não querer participar e foi respeitada. Então, participaram



do estudo duas famílias e quatro crianças: Pedro e João, irmãos gêmeos de 5 anos da família Brincalhona, e Luana (6 anos) e Cachorro (4 anos), da família Coelho. Os nomes das crianças e das famílias foram construídos em diálogo com elas durante a produção dos dados para preservar suas identidades.

A família Brincalhona era composta de seis integrantes: pai (engenheiro), mãe (professora), uma filha adolescente de dez anos e os gêmeos Pedro e João. Moravam em um sobrado projetado pelo pai. Já a família Coelho reunia cinco pessoas: pai (empresário), mãe (professora), um bebê, Luana e Cachorro. Moravam em um sobrado compartilhado com os avós das crianças, que habitavam o andar superior. Ambas as famílias eram de classe média.

Os dados da pesquisa foram produzidos por meio de vídeos enviados pelas famílias, mensagens de áudio e texto via WhatsApp, chamadas de vídeo, entrevistas online e uma visita monitorada virtual. O material foi sistematizado em diários de campo, para análise.

Os vídeos, registrados espontaneamente pelas famílias, constituíram o principal instrumento de análise da pesquisa. Eles foram organizados em fichas de percurso, inspiradas na ficha de episódio da pesquisa de Alessi (2017).

As fichas de percurso deram visibilidade às ações do corpo em movimento das crianças, e foram compostas por três elementos: frames (quadros extraídos dos vídeos que destacavam as sequências de movimento), mapa do percurso (representação gráfica das trajetórias de movimento das crianças dentro da casa) e leitura cartográfica (narrativas das ações registradas nos vídeos). Os demais instrumentos/procedimentos serviram como suporte para a comunicação entre a pesquisadora, famílias e crianças, bem como para a compreensão do contexto em que os vídeos eram produzidos. Eles também auxiliaram na compreensão da dinâmica corporal das crianças no cotidiano da casa.

A análise dos dados foi realizada pela análise temática (Souza, 2019) e, na leitura dos percursos das crianças, emergiram três grandes temas de análise: desafios corporais na construção do percurso, geometria da casa na construção do percurso e relação com o outro na construção do percurso (Paula, 2023, p. 127). Entre os temas, destacaram-se as disputas territoriais das crianças com os adultos, que abordaremos neste estudo.



A Conquista de Espaços Proibidos

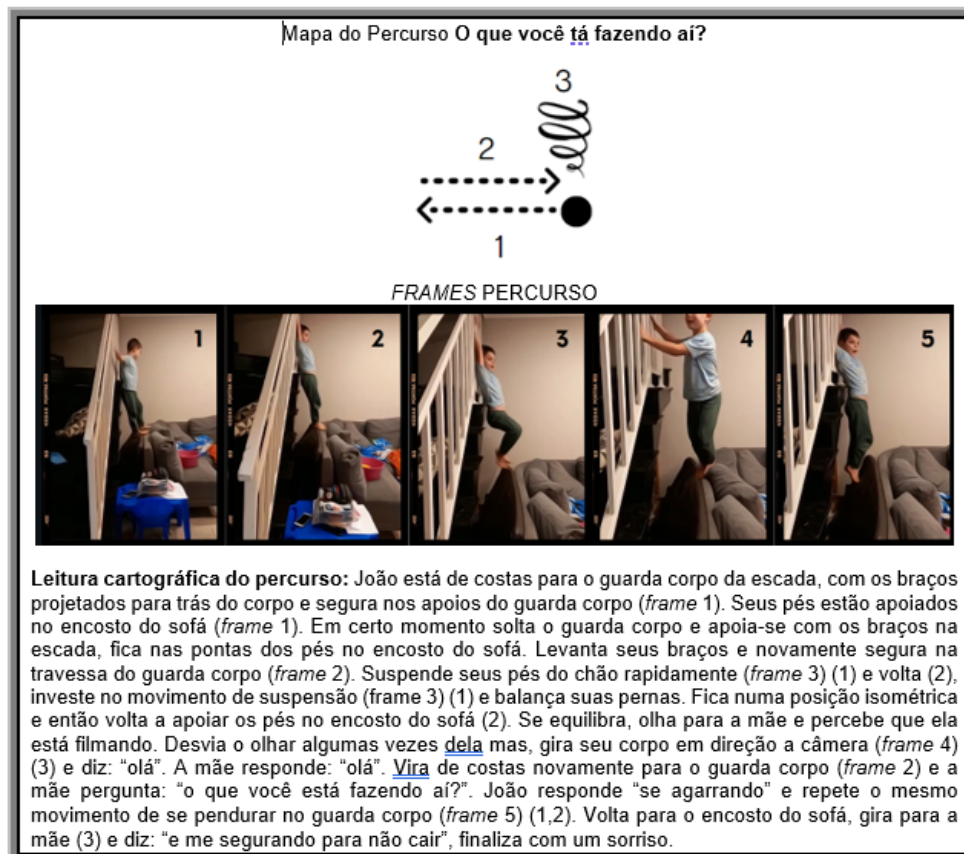
A Geometria é parte da ciência que estuda os objetos tridimensionais e as figuras bidimensionais. A casa, portanto, é uma fusão geométrica. Mas, embora ela e seus objetos sejam projetados com base nas linhas homogêneas de uma geometria cartesiana, entendemos que são os modos de agir de seus moradores que conferem a ela uma espacialidade e materializam sua condição de lar.

Neste cenário, ao falar das crianças, explicamos que as arestas, faces e vértices que compõem a arquitetura das casas e dos objetos são medidas metaforicamente pelo corpo em movimento. Ao tocar, se deslocar, pular ou rolar, as crianças experimentam as formas cilíndricas, cuboides e piramidais dos objetos e de sua arquitetura.

Assim, escolhemos apresentar a conquista de espaços proibidos por meio do percurso que nomeamos: O que você tá fazendo aí?, apresentado na Figura 1.



FIGURA 1 – Ficha do percurso O que você tá fazendo aí?



Fonte: Paula (2023, p. 160).

Nesta ficha de percurso, analisamos que os territórios são construções sociais, “um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder” (Souza, 2000, p. 96). Segundo Souza (2000), espaço e tempo se organizam por meio de relações, as quais poderão envolver poder, portanto, disputas. O conceito de território nos ajuda a compreender como se organizam as relações sociais vinculadas às dimensões espaciais, uma vez que os territórios são lugares onde a vida social e cultural se manifesta e se concretiza (Llanos-Hernández, 2010).

Para Lopes (2009), a definição de território se constrói sob diversas perspectivas, sendo que a noção de poder, as relações tensas e identitárias, bem como a apropriação de uma parcela do espaço por uma pessoa ou um grupo, estão sempre presentes em boa parte dessas



concepções. Portanto, ao considerar que os territórios podem emergir das relações sociais, notamos na relação estabelecida entre João, a mãe e o espaço do percurso “O que você tá fazendo aí?” uma disputa e conquista de territórios.

Essa compreensão é reforçada no trecho da conversa que uma das pesquisadoras estabeleceu com a mãe da família Brincalhona, por meio de mensagem de texto, após o envio do vídeo que compõe o percurso apresentado:

Mãe da família Brincalhona: “Ele não tem lugar para brincar”.

Pesquisadora: “🤔🤔🤔🤔🤔🤔🤔🤔🤔🤔”.

Mãe da família Brincalhona: “Ainda bem que o pai da família Brincalhona não está 🤔🤔🤔🤔🤔”.

Pesquisadora: “Por quê???”.

Mãe da família Brincalhona: “Porque é perigoso e não é lugar de brincar.”.

Mãe da família Brincalhona: “Já ia tirar ele.” (Diário de campo, 21/04/2021) (Paula, 2023, p. 161).

O comentário da mãe nos ajuda a compreender o contexto em que se deu a cena do percurso. Na troca de mensagens, fica evidente que, embora o pai não estivesse presente, ambos, mãe e pai, não consideravam a escada e o guarda-corpo um lugar apropriado para brincar, uma vez que eles interpretaram tal espaço como perigoso. Isso também se confirmou na entrevista online com o pai e a mãe, de acordo com o seguinte trecho:

Pesquisadora: “E o que que eles podem e o que eles não podem fazer?”.

Mãe: “A gente tenta orientar, de repente ensinar, aquilo que machuca né? Claro que nem sempre eles vão saber o risco, acabamos não deixando subir no corrimão da escada, que já se machucaram. Correr.”. (Entrevista online com os pais da família Brincalhona, 18/09/2021) (Paula, 2023, p. 162).

Ao retomarmos o fato de as crianças não terem lugar para brincar, a fala da mãe nos remete à compreensão de que o lugar, para adultos e crianças, se faz no âmbito da diferença. Para Woodward (2014), a diferença é estabelecida por meio de sistemas classificatórios e “Um sistema classificatório aplica um princípio de diferença a uma população de uma forma tal que seja capaz de dividi-la (e a todas as suas características) em ao menos dois grupos opostos – nós/eles” (Woodward, 2014, p. 40). São esses sistemas que ordenam a vida social e estão relacionados à ordem social (Woodward, 2014).

Adultos e crianças estão em sistemas classificatórios distintos. Estar em sistemas classificatórios diferentes gera uma expectativa social de que pais, mães e crianças performem



certas características identitárias. Assim, na educação de filhos, dizer que ele não tem lugar melhor para brincar revela uma performance identitária da mãe que se impõe a partir de uma dada ordem social e corporal que versa sobre cuidado e liberdade. Já na posição de filho, espera-se que este obedeça às ordens impostas por seus pais.

Ao analisarmos o posicionamento do pai e da mãe frente a esse espaço, pudemos compreender que a escada e o guarda-corpo eram zonas proibidas para as crianças. Contudo, identificamos que, embora fosse proibido subir no guarda corpo, a mãe primeiro filmou o filho para então sinalizar que ele não deveria estar ali.

Para Woodward (2014, p. 32), “A complexidade da vida moderna exige que assumamos diferentes identidades, mas essas diferentes identidades podem estar em conflito”. Portanto, se, por um lado, ela entendia o guarda-corpo como lugar inadequado para a brincadeira, por outro, numa fração de tempo, ela permitiu que o filho brincasse antes de intervir. Sua identidade de mãe entra em conflito com a dimensão identitária de alguém que reconhece na ação da criança uma potência que merece ser registrada.

Entender a vida das crianças implica em reconhecer que seu mundo social não é um universo em que só existem elas, mas um mundo que se constrói nas estruturas sociais e culturais e pelas relações que estabelecem com os adultos (Backett-Milburn; Harden, 2004). Portanto, a cena apresentada não decorre apenas da ação de João, mas da interação dele com o adulto, numa relação de poder.

Uma das marcas mais evidentes das relações entre adultos e crianças é a hierarquia: o adulto é visto como aquele que detém mais conhecimento, experiência e autoridade e, por tal, possui também o poder de decidir, de mandar. Assim, Silva (2014) considera que identidade e diferença estão subsumidas a vetores de força, ou seja, relações de poder.

Esses argumentos nos permitem considerar, na pesquisa, que um dos aspectos que compunham a diferença entre os adultos e crianças eram configurados pelas relações de poder. Entretanto, assim como os adultos exerciam poder sobre as crianças, ao proibirem acessar certos espaços da casa, na cena apresentada, é evidente que João estabeleceu um jogo de forças com os adultos ao se colocar em movimento. Pela conversa de uma das pesquisadoras com a mãe,



por mensagem de texto e por meio do diálogo estabelecido entre a mãe e a criança, ficou visível que João não aceitou passivamente a regra determinada e realizou movimentos no guarda-corpo da escada.

O jogo de forças instaurado foi negociado e produzido, discursivamente, nas relações e interações – como propõe Fingerson (2009) – entre pai, mãe e criança. No caso, a linguagem usada pela mãe foi o enunciado “o que você está fazendo aí?” (Paula, 2023, p. 160). Já a utilizada por João foi a do movimento do corpo, em que ele negociou o poder, marcando dessa forma a sua diferença do adulto. Entendemos que esta se configura como uma das características da identidade corporal das crianças.

É possível inferir, pelas ações de João, que, ao desviar algumas vezes o olhar da mãe, que filmava, sabia que estava fazendo algo proibido. Isso se confirmou quando ele respondeu à mãe o que estava fazendo: “Se agarrando para não cair” (Paula, 2023, p. 160).

Ao analisar a resposta de João, identificamos que ele se colocou numa postura (re)ativa à pergunta da mãe. A compreendemos (re)ativa porque ele reagiu se posicionando em relação ao contexto de proibição, ao mesmo tempo em que foi ativo ao elaborar uma justificativa para sua ação, não aceitando passivamente a proibição. Neste sentido, compreendemos que, nas relações de poder, as crianças criam estratégias, com corpo em movimento, para o exercício desse poder, pois “é pelo corpo que as crianças cavam possibilidades frente às impossibilidades para o exercício do poder” (Arenhart, 2016, p. 125).

Quando questionado pela mãe o que estava fazendo no guarda corpo da escada, ele poderia ter respondido apenas *se agarrando*, porém ele complementou dizendo “para não cair” (Paula, 2023, p. 160). Isso deixou implícito que ele estava ciente do risco e da proibição de utilizar o espaço para além do seu uso original, mas, ao mesmo tempo, havia tomado as precauções necessárias para experimentar movimentos neste lugar, ou seja, cuidar de si.

Na análise desse percurso, interpretamos que João demarcou uma disputa tanto com a mãe, diante da proibição, quanto com o pai, que, embora não estivesse presente fisicamente na cena, sua presença se fazia no conjunto de regras estabelecidas e determinadas para o uso daquele espaço. Fato que ficou evidente quando a mãe disse: “Ainda bem que o pai da família
Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 35, n. 1, p. 1-20, e-rte 351202619, 2026.



Brincalhona não está 😊 😊 😊 😊 😊” (Paula, 2023, p. 161). Interpretamos esse dado com base em Souza (2000, p. 99), que considera o território como campos de força onde as relações de poder são espacialmente delimitadas. Neste sentido, ponderamos que, no guarda-corpo da escada, João usava do poder para brincar, ainda que de forma desigual com relação aos pais, mas em outros espaços da casa isso não necessariamente aconteceria, ou seja, o poder exercido era espacialmente delimitado.

Territórios podem ser tanto espaciais quanto temporais (Souza, 2000). Na dimensão espacial, seus limites podem ser mutáveis e não necessariamente o território diz respeito a um substrato material, ele poderá ser uma superfície líquida; por isso é central a compreensão de que território é o espaço das relações de poder (Souza, 2000). Isso nos mobiliza à compreensão de que tanto arquitetura quanto um objeto poderão ser territórios em disputa.

Com base nessas considerações, nossas análises permitiram compreender que a escada e o guarda-corpo eram territórios em disputa que envolviam os adultos e as crianças. O território que visualizamos, na pesquisa, não era apenas um lugar físico, mas simbólico e transitório, pois ele se desfazia assim que as crianças obedeciam às ordens adultas ou quando escolhiam deixar de brincar nesse espaço. Isso nos leva a inferir que a casa é o lugar em que os adultos da família conservam o controle territorial do espaço, por distintos motivos, dentre eles perpassam as relações de cuidados, a decoração, a bagunça, enfim, um amplo conjunto de relações que justificam esse controle.

Souza (2000) destaca que territórios marcam a formação de nossas identidades. Logo, nossas observações nos permitem dizer que diferença, disputa de território e a linguagem movimento configuram características da identidade do corpo criança. Identidade essa que o adulto busca fixar, mas da qual a criança, por sua vez, busca escapar. Nesse processo, elas formulam suas próprias identidades, que tem algo do outro e de si próprios (Lopes; Vasconcellos, 2006).

Espaço, Tempo e Bagunça na Formação dos Territórios



Cunha (2008) destaca que um dos aspectos sobre a constituição de territórios no âmbito da formação de professores é o tempo de ocupação do espaço que revela a intensidade de sua institucionalização. Embora esse texto não aborde a formação de professores ou a instituição universidade, como era o caso do estudo de Cunha (2008), vislumbramos no conceito de formação de território demarcado por uma temporalidade em que esse espaço é ocupado (Cunha, 2008), um terreno fértil para compreender as conquistas territoriais das crianças desse estudo.

Em nossas análises, pudemos notar que os percursos do corpo criança em movimento se concentravam na sala de estar, tendo como ponto de apoio e referência simbólica o sofá. Essa observação nos remete ao estudo de Pilowsky (2014) que propõe o conceito de apego espacial, entendido como uma relação afetiva que também se estabelece com objetos e espaços. Apego é, para a autora, uma relação afetiva, isto é, um vínculo que não acontece somente entre pessoas, “o apego é aquela relação afetiva que não somente se estabelece entre seres humanos: também pode ser gerado com objetos e com os espaços” (Pilowsky, 2014, p. 9, tradução nossa).

Para nós, afetivo é tudo o que nos afeta e nos mobiliza a algo (Garanhani; Paula, 2020). Portanto, como toda forma de habitar nasce de uma profunda interação entre espaço e pessoas (Polonio, 2005), quando habitamos somos afetados e nos mobilizamos. Essa mobilização resulta em vínculos constituídos pelas relações e nasce o apego espacial.

Nesse cenário, pensar o espaço enquanto lugar das relações e o apego como fruto dessas relações nos leva a entrelaçá-lo ao conceito de território. Uma das gêneses na formação de um território pode ser as ligações afetivas (Souza, 2000). Dito isso, nos detemos à ação das crianças da pesquisa na sala e no sofá.

Ao utilizarem por bastante tempo esses espaços, entendemos que as crianças nutriam por eles certo apego. A relação de apego sustentava a manutenção das ações empenhadas por elas e, como consequência, aqueles espaços tornavam-se, pela ocupação temporal, território das crianças. Os adultos e outros moradores da casa estavam excluídos, temporariamente, dessa ocupação. Exclusão que se fazia pelos movimentos do corpo que elas realizavam como, subir, descer e saltar, combinados com diferentes narrativas. Como exemplo, a construída por João e



seu irmão ao salvarem suas namoradas de monstros que as atacavam (Paula, 2023). Em conclusão, visualizamos um tempo de ocupação territorial não cronológico e recursivo, “continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido.” (Sarmiento, 2004, p. 17).

Nestas situações, o território estava imbricado pelo apego ao espaço da sala e do sofá em consonância com o tempo de controle do espaço pelas crianças, uma vez que elas investiram recursivamente em percursos no mesmo espaço. Tais percursos, algumas vezes, possuíam uma continuidade, em que as crianças o continuavam em dias seguintes, ou de descontinuidades, isto é, que se findaram logo após a ação. Assim, os territórios, nestas situações, não eram fixos, mas se constituíam e se dissolviam, numa lógica temporal própria das crianças – um tempo e espaço como marcas do território das crianças que se configuravam como alteridade da infância (Arenhart; Lopes, 2016).

A forma de ocupar os espaços transformando-os em territórios e o tempo recursivo nessa ocupação territorial nos mobiliza a compreensão de que esses são pontos de suturas (Hall, 2014) que marcam a diferença e, portanto, as identidades das crianças.

Além da ocupação recorrente e do apego afetivo, outro marcador territorial identificado nas relações entre crianças e adultos na casa foi a bagunça, entendida aqui como expressão de presença, disputa e identidade das crianças. O tema foi destacado pelas duas famílias. No caso da família Coelho, quando a pesquisadora perguntou para os pais o que Luana e Cachorro poderiam ou não fazer no espaço da casa eles responderam:

Mãe: “então, eu mãe Coelho, eu sou bem liberal assim, em questão de brincadeira de subir, pular, eu sou bem tranquila com relação a isso, que até é um problema que eu tenho com o pai Coelho porque tudo pra ele não pode. Não pode fazer bagunça, não pode subir, não pode pular.”.

Pai: “eu já tenho receio de cair e se machucar.”.

Mãe: “eu já sou mais doidona assim. Tipo, deixe que brinque.”.

[...]

Pai: “eu gosto mais da disciplina, tipo tá brincando com um brinquedo, vai pegar outro, guarda esse brinquedo e daí pega o outro. Isso não acontece, era o que eu queria que fosse.” (Entrevista com família Coelho, 10/10/2021) (Paula, 2023, p. 98).

A noção de bagunça apresentada, nesse trecho, aparece como um marcador simbólico da diferença como adultos e crianças compreendem e organizam o espaço. Para o pai Coelho,



a bagunça surge relacionada ao descontrole e à transgressão da ordem. Já para a mãe, há uma permissividade que se aproxima de uma performance identitária materna mais flexível, que autoriza o corpo criança a ocupar a casa em movimento.

O que é “bagunça” para o adulto pode ser, para a criança, expressão da brincadeira, invenção ou construção de sentido dado ao espaço. Assim, a bagunça evidencia disputas territoriais e legitima a presença do corpo criança ocupando e apropriando-se dos espaços.

Com a família Brincalhona, foi possível observar questões semelhantes sobre o tema bagunça:

Pesquisadora: “Observei que os brinquedos ficam embaixo da escada. Ali, eles podem considerar o território deles?”.

Mãe: “Não deveria, quando eu subo todas as bagunças, quando eu vejo tá tudo ali de novo e também pensando nesse sentido também é na estante embaixo da TV, acabou virando depósito de jogos ali. Mas embaixo da escada também é brinquedo, é jogo, é folha.”.

Pai: “Com certeza quando você olha, você lembra deles na hora, é um espaço conquistado não com muita vontade, a ideia é que lá fosse um lugar mais sem bagunça, sem brinquedo. O fato de ter brinquedo não é bagunça né, bagunça é o fato de brinquedo não está organizando a casa.” (Entrevista com família Brincalhona, 18/09/2021).

As falas das famílias retratam tensões que envolvem as identidades corporais das crianças e as identidades parentais dos adultos, no espaço da casa. A casa é um local, em geral, preparado para o mundo adulto e que se adapta com a chegada da criança. O adulto se vê desafiado pela presença da criança que rompe com a ordem da casa. A bagunça não é apenas desordem física, mas desorganização simbólica da lógica adulta sobre o espaço. Nesse sentido, a bagunça se constitui uma forma de disputa territorial entre crianças e adultos, tornando-se expressão identitária do corpo criança, na medida em que reorganiza o espaço segundo sua própria lógica. Neste sentido, visualizamos que as crianças criam uma “relação horizontal de identidade entre elas”, mas uma “relação vertical de identificação com os adultos” (Lopes; Vasconcellos, 2006, p. 11).

A disputa, entre adultos e crianças, pode ainda ser interpretada pelas relações de ordem intergeracional. Não no sentido da polarização de gerações, em que adultos e crianças estão em lados opostos, mas de diferença na construção das identidades. E para Arenhart e Lopes (2016,



p.22), “as próprias crianças tratam de demarcar seu pertencimento geracional pela ocupação territorial.”.

Enfim, a oposição entre o controle e a liberdade de “bagunçar” revela os conflitos entre diferentes visões de mundo: a da criança, que se lança no espaço para explorar e experimentar, e a do adulto, que busca proteger, organizar e normatizar. Nesse contexto, a bagunça pode ser compreendida como expressão da identidade do corpo criança, que nem sempre se submete às normas impostas pela ordem adulta.

Considerações Finais

Assim, no estudo, identificamos que os territórios das crianças, no espaço da casa, eram transitórios, sendo que eles não estavam prontos e acabados. Eles se constituíam nas e pelas relações, demarcadas por certo poder, disputas, tensões e conquistas. Os dados mostraram que os territórios, para o corpo criança em movimento, se constituíam por continuidades e rupturas, ou seja, aparecendo e desaparecendo nas relações que se estabeleciam e em situações específicas que identificamos como percursos. Percursos em territórios que nem sempre deixaram rastros da criança no espaço, pois desapareceram na mesma velocidade que surgiram, porém se registraram na memória corporal.

Ainda, queremos destacar que a análise dos dados nos mobilizou a pensar o conceito de território pela relação que as crianças estabeleceram com adultos e com o espaço, por meio do corpo em movimento. Temos argumentado em alguns estudos (Garanhani; Paula, 2020; Paula, 2023; Garanhani; Nadolny, 2015) que o corpo criança em movimento é uma linguagem na infância, e isto constitui em argumento para a expressão corpo criança. Neste sentido, ousamos dizer que a linguagem que o corpo criança emprega na conquista de territórios é **o movimento**. Por fim, concluímos que a casa não era um espaço neutro, mas palco de negociações identitárias, onde os adultos tentavam reafirmar papéis de controle e cuidado, e as crianças, por meio da ação corporificada, (re)desenhavam sua forma de pertencer e habitar o espaço.

Referências

Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 35, n. 1, p. 1-20, e-rte 351202619, 2026.



ANDRÉ, M. E. D. A. de. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 65, v.1, p. 66-71, 1983.

ALESSI, V. M. **As linguagens dos bebês na Educação Infantil: diálogos do círculo de Bakhtin com Henri Wallon**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2017.

ARENHART, D. **Culturas infantis e desigualdades sociais**. Petrópolis: Vozes, 2016.

ARENHART, D; LOPES, J.J.M. O espaço e o tempo como marcas de alteridade em culturas infantis. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, n.7, v.2, p.18-27, 2016.

BACKETT-MILBURN, K.; HARDEN, J. How children and their families construct and negotiate risk, safety and danger. **Childhood**, n.15, v. 4, p.429-447, 2004.

CAMARGO, G. B. **A travessia da Educação Infantil para os anos iniciais do ensino fundamental: a experiência da criança**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2020.

CAMARGO, G. B.; GARANHANI, M. C. O corpo criança na travessia da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e239129, p.1-18, 2022.

CUNHA, M. I. da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**, n.12, v.3, p. 182-186, 2008.

FINGERSON, L. Children's Bodies. In: Qvortrup, J.; Corsaro, William A.; Honig, M. S. **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. Nova York: Palgrave Macmillan, p. 217-227, 2009.

GARANHANI, M. C.; NADOLNY, L. de F. Recursos para o planejamento e a formação dos professores de Educação Infantil sobre o movimento da criança como linguagem. **RELAdEI – Revista Latinoamericana de Educación Infantil**, n.4, v.1, p. 271-292, 2015.

GARANHANI, M. C.; PAULA, D. H. L. de. Notas sobre a educação do corpo da criança em movimento. In: GONÇALVES, J. C. et.al (org). **Linguagem, corpo e estética na educação**. São Paulo: Hucitec, p. 85-96, 2020.

GARANHANI, M. C.; PAULA, D. H. L. de; CAMARGO, G. B. **CORPO CRIANÇA: um conceito em construção nas pesquisas com crianças**. **Cadernos De Educação**, n.68, 2024.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.



HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, p.103-133, 2014.

LE BRETON, D. **Sinais de identidade**: tatuagens, piercings e outras marcas corporais. Lisboa, Miosóti, 2002.

LLANOS-HERNÁNDEZ, L. El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales. **Agricultura, sociedad y desarrollo**, n.7, v.3, p. 207-220, 2010.

LOPES, J. J. M. A criança e sua condição geográfica: contribuições da Geografia da infância. **O Social em Questão**, n. 10, v.21, p. 109-122, 2009.

LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, T. GEOGRAFIA DA INFÂNCIA: Territorialidades Infantis. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, pp.103-127, 2006.

LOPES, J. J. M.; KAPPOR, A.; PAULA, S. R. V. de. A vida espacializada de bebês e crianças: legados para a pensar a docência na Educação Infantil. **Caderno Cedes**, n.43, v. 119, p.75-85, 2023.

MADALOZZO, T.; MADALOZZO, V. D. A. B. As culturas da infância na musicalização infantil: constelações em jogo. **RELAdeI**, n.10, v.1, p.45-57, 2021.

PAULA, D. H. L. de. **Percursos de movimento no espaço da casa: narrativas do corpo criança**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2023.

PILOWSKY, M. **Apego espacial**: la importancia de la lugaridad en el aprendizaje. Santiago: Ediciones de la Junji, 2014.

POLONIO, R. Disposición del espacio e interacción social. La creación de situaciones. In: CABANELLAS, I.; ESLAVA, C. **Territorios de la Infancia**: diálogos entre arquitectura y pedagogía. Espanha: Graó, p. 216-220, 2005.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: Sarmento, M. J.; Cerisara, A. B. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições ASA. p.1-22, 2004.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**. Campinas, São Paulo, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.



SARMENTO, M. J. **Desafios éticos nas pesquisas com crianças - UERJ (Brasil) e UMINHO (Portugal)**. Online, 2021. (Palestra). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=A5cK2miJ6F4>. Acesso em: 20 mar. 2022.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, p.73-102, 2014.

SOUZA, L. K. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, n.71, v.2, p.51-67, mai./ago. 2019.

SOUZA, M. J. L. de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: Castro, I. E. et.al. (org). **Geografia: conceito e temas**. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, p.77-116, 2000.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, p.7-72, 2014.

SOBRE A AUTORIA:

[*] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná - Professora de Educação Física na Prefeitura Municipal de Curitiba – ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2138-4192> – email: deborah.helenise@gmail.com.

[**] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP/2004) e Pós-doutora em Contextos Educativos da Criança pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALE/2015). Professora/pesquisadora do Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR)– ORCID - <https://orcid.org/0000-0002-3975-7137> – email: marynelmagaranhani@gmail.com.

Submetido em: 13 de Julho de 2025.

Aprovado em: Fevereiro de 2026.

Publicado em: Junho de 2026.