DEBATES EM EDUCAÇÃO
ISSN: 2175-6600

Artigo | *Article*

O brincar e suas *(des)territorialidades* na Educação Infantil: cartografias infantis com as crianças

Play and Its (De)Territorialities in Early Childhood Education: Children's Cartographies with Children

El juego y sus (de)territorialidades en la educación infantil: cartografías infantiles con niños

Fernanda Santos da Cruz[1]
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.

Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles[2]
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.

Resumo
Este artigo emerge dos encontros com as crianças, as infâncias e as miudezas que atravessam os cotidianos da Educação Infantil, na quais o brincar se apresenta como verbo de criação, invenção e travessia. A pesquisa tem como objetivo cartografar as *(des)territorialidades* produzidas pelas crianças em suas experiências brincantes, acompanhando os modos pelos quais elas inventam mundos, deslocam sentidos e fazem do *espaçotempo* da Educação Infantil, um *(des)território* em permanente *(des)composição*. O estudo constitui um recorte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida com crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil do Agreste pernambucano, inspirada na cartografia como acompanhamento de processos, afetos, movimentos e acontecimentos. A produções dos nossos dados se deram por meio de observações participantes, conversações, registros em diário de campo, fotografias e instaurações com as crianças, reconhecidas como cartógrafas de seus próprios percursos. As cartografias infantis nos dizem que as crianças transformam restos em brinquedos, espaços em territórios de invenção e tempos cronológicos em tempos de experiência, criando linhas de fuga diante das formas adultocêntricas de organizar a vida educativa. Assim, o brincar é uma potência que desarruma certezas, profana usos estabelecidos e inaugura outros modos de habitar a Educação Infantil, onde a infância insiste em nascer como acontecimento.
Palavras-chave: brincar; crianças; educação infantil; (des)territórios; infâncias.

[1] Doutoranda e Mestre em Educação Contemporânea. Universidade Federal de Pernambuco. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-0347-3431. E-mail: fernanda.santoscruz@ufpe.br.
[2] Doutora em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-3930-512X. E-mail: conceicao.nlima@ufpe.br.

https://doi.org/10.28998/2175-6600.2026v18n40.21512
Artigo publicado sob a Licença Creative Commons 4.0
Submetido em: 15/07/2026
Aceito em: 23/09/2026
Publicado: 11/11/2026

Abstract
This article emerges from the encounters with children, childhoods and offal that cross the daily lives of Early Childhood Education, in which playing is presented as a verb of creation, invention and crossing. The research aims to map the (dis)territorialities produced by children in their playing experiences, following the ways in which they invent worlds, displace meanings and make the space-time of Early Childhood Education, a (dis)territory in permanent (dis)composition. The study is an excerpt from a master's research developed with 4 and 5-year-old children in Early Childhood Education institutions in the Agreste region of Pernambuco, inspired by cartography as a follow-up of processes, affections, movements and events. The production of our data took place through participant observations, conversations, records in a field diary, photographs and installations with the children, recognized as cartographers of their own paths. Children's cartographies tell us that children transform scraps into toys, spaces into territories of invention and chronological times into times of experience, creating lines of flight in the face of adult-centric ways of organizing educational life. Thus, playing is a power that disarranges certainties, profanes established uses and inaugurates other ways of inhabiting Early Childhood Education, where childhood insists on being born as an event.
Keywords: *play; children; early childhood education; (dis)territories; childhoods.*

Resumen
Este artículo surge de los encuentros con niños, infancias y experiencias cotidianas en la Educación Infantil, donde el juego se presenta como verbo de creación, invención y cruce. La investigación busca mapear las (dis)territorialidades que los niños producen en sus experiencias lúdicas, siguiendo las formas en que inventan mundos, desplazan significados y hacen del espacio-tiempo de la Educación Infantil un (dis)territorio en permanente (des)composición. El estudio es un extracto de una investigación de maestría desarrollada con niños de 4 y 5 años en instituciones de Educación Infantil de la región de Agreste, Pernambuco, inspirada en la cartografía como seguimiento de procesos, afectos, movimientos y eventos. La producción de nuestros datos se realizó mediante observación participante, conversaciones, registros en un diario de campo, fotografías e instalaciones con los niños, reconocidos como cartógrafos de sus propios caminos. Las cartografías infantiles nos muestran que los niños transforman desechos en juguetes, espacios en territorios de invención y tiempos cronológicos en tiempos de experiencia, creando líneas de fuga frente a las formas de organización de la vida educativa centradas en el adulto. Así, el juego es un poder que desestabiliza certezas, profana usos establecidos e inaugura otras maneras de habitar la educación infantil, donde la niñez insiste en nacer como un acontecimiento.
Palabras clave: *juego; niños; educación infantil; (des)territorios; niñezs.*

(DES)*COMEÇOS* BRINCANTES

Assim como nos dizem Kohan e Carvalho (2021), começar é um verbo infantil. É nesse movimento de inaugurar *(des)caminhos*, acolher *(in)certezas* e permitir-se afetar pelo inesperado que iniciamos esta escrita.

Inspiradas pela língua delirante das crianças e pela poética das miudezas de Manoel de Barros (1993), escolhemos para essa nossa discussão começar pelos *(des)começos* de uma pesquisa brincante, deixando-nos atravessar pelas

invencionices, pelos gestos, pelos silêncios e pelos dizeres infantis que emergem nos cotidianos e com as crianças da Educação Infantil.

Assim, este artigo emerge de um recorte da nossa pesquisa de mestrado desenvolvida com as crianças de 4 e 5 anos da Educação Infantil e suas infâncias do Agreste pernambucano em instituições municipais das cidades de Caruaru e Poção, tendo como objetivo cartografar as experiências *(des)territorializantes* do brincar produzidas pelas crianças, problematizando os *espaçostempos* que constituem a Educação Infantil e abrindo possibilidades para pensar currículos, tempos, espaços e *aprenderesfazeres* a partir da potência da infância.

Ao nos depararmos com os cotidianos da Educação Infantil, acompanhando os movimentos, os dizeres, os gestos e as invenções produzidas pelas crianças, fomos mobilizadas a compreender as diferentes *(des)territorialidades* que elas criam e experienciam em seus encontros com o mundo.

Nessa travessia cartográfica, o brincar vem ao nosso encontro como uma potência que atravessa as experiências infantis, desloca certezas, desestabiliza lógicas instituídas e produz outras formas de habitar os tempos e os espaços da instituição educativa. Assim, as cartografias infantis desenhadas junto à Educação Infantil evidenciaram que as crianças inventam percursos, mobilizam ambientes, reinventam objetos e instauram modos singulares de existir que frequentemente escapam às projeções adultocêntricas.

Foi a partir desses movimentos que emergiram as inquietações que orientam este estudo, ao nos indagarmos sobre que cartografias são produzidas pelas crianças em suas experiências de brincar? Que territorialidades e *(des)territorializações* se constituem nos cotidianos da Educação Infantil? De que maneira essas experiências tensionam os tempos cronológicos, os espaços previamente organizados e as formas adultocêntricas de compreender a infância? São essas questões que atravessam o presente artigo e orientam as reflexões aqui desenvolvidas.

Por isso partimos do entendimento de que embora o brincar ocupe lugar de destaque nas políticas educacionais e nos documentos curriculares, frequentemente sua potência é reduzida a uma função pedagógica, assumindo contornos instrumentais voltados ao desenvolvimento de competências e aprendizagens. Como alertam Lopes e Correa (2014, p. 2), o brincar, em muitos contextos, "[...] tem

virado quase um clichê. Palavras mortas". Em contrapartida, as crianças nos apresentam outra compreensão: brincar é habitar intensamente o presente, instaurando um tempo que escapa às medidas do relógio e às exigências da produtividade. Trata-se do tempo aiônico, descrito por Kohan (2019), um tempo da experiência, do acontecimento e da criação, que não se submete às cronologias adultas.

Nessa perspectiva, o brincar revela-se como um gesto de liberdade e de invenção. Agamben (2007, p. 60) afirma que “as crianças, que brincam com qualquer bugiganga que lhes caia nas mãos, transformam em brinquedo também o que pertence à esfera da economia, da guerra, do direito e das outras atividades que estamos acostumados a considerar sérias”. Ao brincar, as crianças suspendem usos previamente estabelecidos, reinventam objetos, ressignificam espaços e instauram outras formas de relação com o mundo. São elas que definem os ritmos, os *(des)compassos* e os sentidos da brincadeira, produzindo territórios que escapam às ordenações impostas pelos adultos.

O brincar, portanto, não se configura como preparação para um futuro, mas como experiência que encontra sentido em si mesma. É um acontecimento vivido no presente, no qual imaginação, curiosidade, criação e experimentação se entrelaçam. Como afirmam Carvalho e Silva (2017, p. 193), “a brincadeira é um tempo dentro do tempo”, um espaço-tempo em que os significados se deslocam e novas realidades são continuamente produzidas. Sob essa ótica, brincar é experienciar um tempo intenso, arteiro e inventivo, no qual a infância afirma sua potência de criar outros modos de existir, de aprender e de habitar o mundo.

É nessa direção que Lima (2021, p. 183) ressalta que “[...] o brincar se desdobra ao infinito, não importa o tempo cronológico que a ele seja reservado”. Assim, ao cartografar os dizeres, gestos e movimentos dos cotidianos com as crianças, este artigo busca conversar com o brincar e suas *(des)territorialidades* na Educação Infantil, evidenciando a potência das crianças que tensionando tempos, rotinas, planejamentos e currículos que, muitas vezes, limitam as experiências infantis.

CARTOGRAFIAS COM AS INFÂNCIAS, *(DES)TERRITÓRIOS* E O BRINCAR COM AS CRIANÇAS

Pensar o brincar a partir das cartografias infantis implica deslocar o olhar das prescrições adultocêntricas para os movimentos produzidos pelas próprias crianças em seus cotidianos. Nessa perspectiva, cartografar consiste em acompanhar processos, afetos, encontros, desvios e invenções que emergem durante a experiência (Aguiar, 2010). As cartografias produzidas com as crianças em seus gestos, brincadeiras, deslocamentos e modos de ocupar os espaços da Educação Infantil, constituem linhas de criação que escapam às organizações previamente estabelecidas pelos adultos.

Mais do que registrar percursos, as cartografias infantis permitem compreender como as crianças produzem territorialidades próprias nos espaços educativos. Para Deleuze e Guattari (1997), os territórios não correspondem apenas a espaços físicos delimitados, mas aos modos pelos quais sujeitos constroem pertencimentos, afetos e relações com o mundo. Da mesma forma, toda territorialização é continuamente atravessada por movimentos de *(des)territorialização*, que rompem limites previamente estabelecidos e instauram novas possibilidades de existência.

Nos cotidianos da Educação Infantil, esses movimentos tornam-se visíveis quando as crianças reinventam os usos dos espaços, transformam objetos comuns em brinquedos, reorganizam materiais, produzem novos percursos e atribuem outros sentidos às experiências vividas. Ao brincar, elas não apenas ocupam o espaço nas instituições educacionais, mas produzem mapas afetivos, deslocando fronteiras e instaurando territórios provisórios, móveis e continuamente *(re)inventados*.

Desse modo, o brincar, ou as situações do brincar que aparecem na rotina das crianças na Educação Infantil, ganha diferentes nomenclaturas, e uma das mais comuns que costumamos ouvir é o “brincar livre”. Esse conjunto de duas expressões (brincar e livre) é potente e, de algum modo, nos convida a conhecer mais a fundo as experiências vivenciadas no “brincar livre”. No entanto, parece-nos que os tempos e espaços reservados ao brincar de forma livre são pensados, projetados e instaurados a partir dos pensamentos cronológicos dos adultos, o que nos causa uma certa preocupação.

Na concepção de Costa (2020, p. 3):

> Reconhecidamente o livre brincar não é fundamental na escola de crianças. É instrumental assim como o tempo destinado para tal. Não é importante por ele mesmo: somente se torna importante quando ganha um caráter pedagógico e funcional. As crianças aprendem desde cedo que além da hora do recreio há outros tempos apropriados e residuais para tal: o final de semana, as férias e assim por diante, até se chegar ao final de uma vida inteira de contribuição com a esfera do trabalho quando podemos nos aposentar e, teoricamente, ter todo o tempo disponível para o ócio e o lazer.

Percebemos que a problemática não está no “brincar livre”, mas sim nas marcas que delimitam esses *espaçostempos*. Junto a tantas indagações já feitas em relação ao brincar e ao tempo destinado a essas experiências, nos indagamos mais uma vez e perguntamo-nos: qual é o tempo de brincar? Se é um brincar livre, por que ele tem um tempo limitado? E quanto às experiências, por que, ao se tratar de um “brincar livre”, ainda persiste a presença de ações que seguem a perspectiva de uma pedagogia funcional, de um brincar que prepara e busca da criança um produto final?

Dessa maneira, tomando como referência o quintal de Manoel de Barros e as cenas que conseguimos observar por meio de sua poética, pensamos o brincar a partir das experiências infantis. Bem como dissertam Kohan e Vigna (2013, p. 17), “O tempo é uma criança que brinca; o reino de uma criança”, assim, a compreensão que fazemos em relação ao brincar entende-o como uma imersão na reinvenção, na ruptura das determinações impostas pela adultocência. Neste sentido, o brincar é um espaço onde o imaginar é livre, a criatividade reside nos sentidos das experiências, e as expressões são valorizadas e respeitadas.

Isso nos diz, mais uma vez, sobre a potência infantil no brincar, que, mesmo diante de tantas limitações e armadilhas que, por vezes, parecem encurralar as experiências de brincadeiras em objetivos e metas, ela (re)existe. Em meio a documentos, normas e ações que atravessam o cotidiano na Educação Infantil e determinam o tempo e a forma como as brincadeiras devem acontecer, as infâncias, em suas linhas de fuga, suspendem essas interrupções e experienciam o brincar longe das caixinhas e limites territoriais que as restringem.

Nesse movimento, o brincar constitui uma das principais linhas cartográficas produzidas pelas crianças. Distante de uma compreensão utilitarista, ele configura-

se como experiência de criação, invenção e liberdade. Conforme afirmam Maturana e Verden-Zöller (2004), brincar não corresponde a uma preparação para a vida adulta, mas a uma atividade que encontra sentido em si mesma, vivida integralmente no presente. A potência do brincar reside justamente na possibilidade de experimentar o mundo sem que suas ações estejam subordinadas à produção de resultados previamente definidos.

Essa compreensão aproxima-se da noção de profanação discutida por Agamben (2007), para quem brincar significa devolver novos usos às coisas, suspendendo funções previamente determinadas e possibilitando outras formas de relação com o mundo.

Nessa direção, Olarieta (2014) compreende que profanar consiste em deslocar objetos, práticas e sentidos de seus destinos habituais, produzindo experiências que rompem com aquilo que parecia definitivo. As crianças realizam esse gesto continuamente quando reinventam brinquedos, ressignificam objetos cotidianos e transformam qualquer elemento disponível em matéria para suas invenções.

Entretanto, apesar do reconhecimento do brincar como direito das crianças, sua presença nos documentos curriculares brasileiros ainda aparece fortemente associada ao desenvolvimento de aprendizagens e competências. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), ao defini-lo como eixo estruturante da Educação Infantil, reconhece sua importância para o desenvolvimento infantil. Contudo, ao vinculá-lo predominantemente aos objetivos pedagógicos, mantém o brincar articulado à lógica da funcionalidade e da aprendizagem, o que pode reduzir sua potência enquanto experiência de criação.

Nessa direção, Lopes e Correa (2014) alertam que o brincar tem sido frequentemente naturalizado nos discursos educacionais, tornando-se uma expressão amplamente utilizada, mas pouco problematizada. Mais do que garantir tempos destinados às brincadeiras, importa compreender quais experiências são produzidas nesses momentos e quais infâncias conseguem efetivamente existir nesses espaços. Assim, a discussão desloca-se da quantidade de tempo reservado ao brincar para a qualidade das experiências produzidas pelas crianças durante esse tempo.

É nesse contexto que as cartografias infantis assumem relevância. Ao acompanhar os movimentos das crianças, torna-se possível perceber que elas frequentemente ultrapassam as fronteiras estabelecidas pelas rotinas escolares. Mesmo quando os tempos, espaços e materiais são previamente organizados, as crianças criam linhas de fuga que reinventam essas organizações.

Como afirmam Deleuze e Guattari (1997), os processos de desterritorialização não eliminam os territórios existentes, mas os deslocam continuamente, produzindo novas composições. Na Educação Infantil, pensar a partir dessa perspectiva é reconhecer que as crianças transformam permanentemente aquilo que lhes é oferecido, instaurando outras formas de brincar, aprender, relacionar-se e existir.

Sob essa perspectiva, compreender o brincar por meio das cartografias infantis significa reconhecer as crianças como produtoras de conhecimento e de cultura, capazes de construir outras temporalidades, espacialidades e modos de habitar a escola. Suas experiências revelam que os cotidianos educativos não são espaços fixos, mas territórios em permanente composição, atravessados pelas intensidades da infância.

Assim, cartografar com as crianças é acompanhar essas invenções, acolher seus movimentos e reconhecer que é no entrelaçamento entre brincar, território e experiência que emergem outros possíveis para pensar a Educação Infantil.

CONVITES PARA PENSAR OUTROS POSSÍVEIS NA PESQUISA COM CRIANÇAS

Este artigo constitui um recorte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida com crianças da Educação Infantil e tem como foco compreender as *(des)territorialidades* do brincar a partir das cartografias produzidas pelas próprias crianças em seus cotidianos. Nessa perspectiva, trata-se de uma pesquisa com as crianças e suas infâncias e não sobre elas, reconhecendo-as como partícipes, cartógrafas, produtoras de saberes e da construção do percurso investigativo.

Como orientação teórico-metodológica, adotou-se a cartografia inspirada em Deleuze e Guattari (1995) e desenvolvida, no campo da pesquisa, por Rolnik (2007), Passos, Kastrup e Escóssia (2015). Diferentemente de métodos que buscam representar uma realidade previamente constituída, a cartografia acompanha

processos em movimento, permitindo seguir os percursos, os afetos, os acontecimentos, os gestos, os dizeres e as intensidades que emergem durante a pesquisa.

Desse modo, o estudo foi realizado em um Centro de Educação Infantil e uma Instituição Municipal de Educação Infantil localizados nos municípios de Caruaru e Poção, no Agreste de Pernambuco, envolvendo crianças de 4 e 5 anos matriculadas na Educação Infantil, suas professoras e demais profissionais que experienciam e acompanham os cotidianos das crianças na Educação Infantil.

Esses encontros na Educação Infantil nos permitiram viajar junto às crianças e suas aventuras, dando abertura e olhares demorados para aquilo que, aos olhos adultos, muitas vezes passava despercebido. Crianças que habitavam os cotidianos e que com suas presenças, nos convidaram a desver e explorar mundos outros, a deslocá-los, de torcê-los e de fazê-los outros.

Assim, consideramos que muito interessou-nos acompanhá-las (as crianças) nos movimentos dos encontros, e isso se tornou possível a partir de convites feitos pelas próprias crianças ao nos proporem modos de juntar restos, transformar coisas, ocupar cantos, produzir esconderijos, correr por caminhos não previstos e inaugurar brincadeiras nas quais, aparentemente, nada havia para brincar.

Foi nesse movimento que a pesquisa aconteceu. Chegamos para estar com. Para acompanhar. Para olhar e dar a escuta daquilo que se fazia entre as crianças, os espaços, os materiais, os tempos e os acontecimentos. Os encontros foram acontecendo no próprio cotidiano da Educação Infantil, entre uma chegada e uma saída, entre uma brincadeira e outra, nos pátios, nas salas, nos corredores, nos desemparedamentos e nos *espaçostempos* que as crianças, com seus gestos, também inventavam.

As conversações emergiram em meio aos acontecimentos e cotidianos. Entre uma pergunta que surgia no meio da brincadeira, uma descoberta compartilhada, um objeto que ganhava outro nome. Essas conversações também puderam ser intensificadas em momentos de instaurações com as crianças e entre falas, silêncios, movimentos e desvios, pudemos acompanhar os dizeres infantis. Assim, as observações participantes, os diários de campo e as fotografias constituíram-se, assim, como modos de guardar os registros, ao mesmo tempo, de deixar que os acontecimentos continuassem reverberando.

Foi nesse entremeio que compreendemos a pesquisa como travessia. Os caminhos não estavam dados de antemão, faziam-se à medida que caminhávamos com as crianças. As crianças, nesse percurso, muito nos ensinaram a pesquisar. Um pedaço de papel podia tornar-se brinquedo, um canto, *(des)território*, uma espera, acontecimento, um tempo marcado pelo relógio, mas também um tempo de experiência.

Estar com as crianças foi, portanto, deixar que os encontros também produzissem a pesquisa. Foi acompanhar seus modos de habitar os espaços, de deslocar os usos dos objetos, de inventar outros tempos e de produzir, no próprio cotidiano, pequenas linhas de fuga. Foi nesse movimento de estar, escutar, olhar e seguir com elas que fomos encontrando as *(des)territorialidades* do brincar.

Cada encontro, cada brincadeira, cada gesto e cada palavra das crianças instaurou novos afetamentos, conduzindo o processo investigativo por caminhos muitas vezes imprevisíveis, mas potentes para compreender os modos pelos quais elas produzem seus territórios e experiências na Educação Infantil.

Reiterando que os registros se deram como acontecimentos produzidos nos encontros entre pesquisadora e crianças, compreende-se que a análise constituiu-se de maneira processual, acompanhando os movimentos, as intensidades e as linhas de força que emergiam das experiências infantis (Rolnik, 2007). Buscou-se acompanhar as cartografias produzidas pelas crianças, dando escuta aos seus dizeres, brincadeiras e gestos como expressões capazes de tensionar as compreensões sobre os tempos, os espaços e o brincar na Educação Infantil.

Em atendimento aos princípios éticos que orientam pesquisas envolvendo seres humanos, especialmente aquelas realizadas com crianças, todos os nomes apresentados neste artigo são fictícios, preservando o anonimato e a identidade dos participantes. A escolha dos nomes foi feito pelas próprias crianças, iniciativa que atende às recomendações do Comitê de Ética em Pesquisa, conforme preconiza a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016) e evidenciam a participação das crianças como crianças-cartógrafas na pesquisa.

Corazza (2002) nos convida a pensar a pesquisa com as crianças entendendo-as como cartógrafas, pois elas exploram, experimentam, criam mapas e invencionam percursos. Assim, ao acompanhar crianças, buscou-se cartografar seus dizeres, gestos, brincadeiras e movimentos, reconhecendo que são essas

experiências que tornam visíveis as territorialidades e desterritorializações produzidas nos cotidianos da Educação Infantil.

Cartografar, nesse sentido, significou colocar-se em processo com as crianças, acompanhando as linhas que se constituíam nos encontros cotidianos, sem a pretensão de antecipar percursos ou fixar interpretações.

Ao assumir essa perspectiva, compreende-se que a pesquisa se constitui nos próprios deslocamentos produzidos durante o percurso investigativo. As linhas moleculares, conforme discutem Deleuze e Guattari (1997), entendem que os movimentos de criação, devir e transformação que atravessam pesquisadores e participantes, produzindo acontecimentos que não podem ser compreendidos de forma linear.

"ONDE A GENTE VAI BRINCAR?" (CATA-VENTO): *(DES)TERRITORIALIDADES* DO BRINCAR NOS COTIDIANOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

As cartografias invencionadas ao longo da pesquisa evidenciaram que as crianças não apenas ocupam os espaços da Educação Infantil, mas os reinventam continuamente. Ao acompanhar seus gestos, deslocamentos, brincadeiras e dizeres, foi possível perceber que os territórios escolares são permanentemente atravessados por movimentos de territorialização, *(des)territorialização* e *re-territorialização*, instaurando outros modos de habitar os cotidianos educativos. Interessou-nos acompanhar como elas produziam novos lugares para brincar, tensionando os usos previamente instituídos dos espaços e dos tempos escolares.

Nessa perspectiva, as cartografias infantis nos dizem que o brincar não se restringe aos momentos planejados pelos adultos nem aos espaços previamente destinados às brincadeiras. Ao contrário, ele emerge nas brechas da rotina, nos deslocamentos cotidianos e nos acontecimentos que escapam ao planejamento pedagógico. Conforme afirma Ferraço (2007), pesquisar os cotidianos exige abandonar categorias fixas e acompanhar os acontecimentos em sua processualidade, reconhecendo que é no ordinário da vida escolar que se produzem experiências singulares.

Foi justamente um desses acontecimentos que emergiu durante a organização de uma festa de aniversário na sala de referência. Enquanto

professoras reorganizavam o espaço para a comemoração, as crianças observavam atentamente cada mudança. Em meio à expectativa pela festa, Cata-vento dirigiu uma pergunta que passou a orientar nossas análises: *"Cata-vento: Onde a gente vai brincar?"* (Extrato do diário de campo, 2023).

A aparente simplicidade da pergunta desloca o olhar para uma questão central: quando o espaço destinado às brincadeiras desaparece, o que acontece com as experiências infantis? Ao perceber que mesas, cadeiras e materiais haviam sido reorganizados para outro acontecimento, Cata-vento não demonstrou preocupação com a festa em si, mas com a continuidade das brincadeiras. Sua pergunta evidencia que, para as crianças, o brincar constitui uma forma de habitar a escola, produzindo territorialidades que extrapolam a organização física dos ambientes.

Nessa cartografia, o brincar aparece como uma experiência que produz território. Conforme discutem Deleuze e Guattari (1997), os territórios não são apenas delimitações espaciais, mas composições afetivas continuamente produzidas nas relações entre sujeitos, objetos e lugares.

Assim, ao perguntar "*Onde a gente vai brincar?",* Cata-vento não reivindica apenas um espaço físico, ele anuncia a necessidade de preservar um território existencial construído nas relações estabelecidas com seus pares, com os objetos e com os tempos da instituição.

Ao mesmo tempo, a reorganização da sala para a festa desencadeia um movimento de desterritorialização. O território habitual das brincadeiras é temporariamente desfeito para dar lugar a outra lógica institucional. Contudo, como demonstraram as cartografias produzidas ao longo da pesquisa, as crianças dificilmente permanecem aprisionadas às organizações estabelecidas pelos adultos. Elas produzem continuamente novos territórios, reinventando os espaços disponíveis e atribuindo-lhes outros sentidos.

Essa potência inventiva tornou-se evidente quando Cata-vento transformou pequenos retalhos de papel, destinados ao descarte, em um boneco construído por ele próprio. Enquanto os adultos compreendiam aqueles materiais como resíduos de uma atividade concluída, a criança produzia outra cartografia para aqueles fragmentos: *"Cata-vento: Fiz um boneco. É fácil. Eu só peguei uns "papelzin" que tava aqui..."* (Extrato do diário de campo, 2023).

Mais do que um exercício de imaginação, essa experiência evidencia um processo de desterritorialização dos objetos. Aquilo que perdera sua função pedagógica inicial adquire novos sentidos pelas mãos da criança. Os retalhos deixam de ser restos para se tornarem matéria de criação, revelando que as cartografias infantis não apenas reinventam os espaços da Educação Infantil, mas também os objetos, os tempos e as relações produzidas em seus cotidianos.

Assim, o brincar, tão comum para a criança, é um campo privilegiado entre suas escolhas, nos *espaçostempos* da Educação Infantil e até mesmo nos documentos que norteiam as diretrizes curriculares da Educação Infantil. No entanto, com o passar dos anos, esse privilégio vai sendo reduzido (não por parte das crianças), pois espera-se que abandonem o ato de brincar, comportem-se de forma mais “adulta” e se escolarizem cada vez mais rápido. Por isso, o brincar acaba se tornando, para o adulto, algo vergonhoso e muitas vezes até proibido.

Em um outro movimento em que acompanhávamos os mapas feitos pelas crianças-cartógrafas, observamos a cena de brincar de bonecos com Cata-vento, Minecraft e Bola pareciam estar presentes em um tempo que perpassava as determinações da rotina. Impedidos de brincar pois era momento de esperar para tomar banho, a pausa na brincadeira não foi obedecida. Com aquela brincadeira, eles perderam se nos tempos e se aventuraram por entre as possibilidades. E mesmo quanto interrompidos, davam um jeito de continuar, de fugir, de brincar.

As cartografias produzidas pelas crianças também evidenciaram a potência do imaginário como uma forma singular de produzir outros territórios para o brincar. Diferentemente do olhar adulto, frequentemente orientado pela racionalidade, pela funcionalidade e pela necessidade de reconhecer os objetos a partir de seus usos socialmente instituídos, as crianças instauram outras possibilidades de relação com o mundo.

Em suas brincadeiras, um pedaço de massinha pode tornar-se uma cobra, um graveto pode transformar-se em espada e um corredor estreito pode converter-se em uma estrada para bicicletas imaginárias. Essas invenções não representam um afastamento da realidade; ao contrário, constituem modos de recriá-la e ressignificá-la continuamente.

Entretanto, à medida que a vida adulta se organiza sob a lógica da produtividade, da previsibilidade e da utilidade, os espaços destinados ao devaneio

tornam-se cada vez mais escassos. Bachelard (2009) afirma que o devaneio não corresponde a uma fuga da realidade, mas a uma experiência criadora que amplia nossa maneira de habitar o mundo. É por meio dele que a imaginação ultrapassa a simples reprodução do real, instaurando novas imagens, novos sentidos e outras formas de existência. Nesse movimento, a criança não imagina porque desconhece a realidade, mas porque possui a potência de reinventá-la.

Benjamin (2002) também nos ajuda a compreender essa potência ao afirmar que as crianças não estabelecem uma relação utilitária com os objetos. Ao contrário, apropriam-se dos fragmentos, dos restos e das pequenas coisas para produzir novos mundos. Na infância, o valor dos objetos não está em sua função original, mas nas possibilidades de criação que oferecem ao brincar. Assim, aquilo que para o adulto pode parecer apenas um pedaço de massinha, para a criança torna-se matéria-prima para invenções que escapam aos significados previamente estabelecidos.

Foi justamente essa potência inventiva que emergiu durante um dos encontros da pesquisa:

> *Dromedário: Olha, tia, uma cobra, vai te pegar!*
> *Tia Sorriso: Ui, sai "prá lá" cobra*
> *Borboleta: Isso nem é cobra, é só um pedaço de massinha.*
> (Extrato do diário de campo, 2023).

À primeira vista, o diálogo poderia sugerir que Borboleta desfaz a brincadeira ao afirmar que se tratava apenas de massinha. No entanto, sua intervenção não interrompe a imaginação, ao contrário, revela que as crianças transitam livremente entre o mundo imaginário e o mundo concreto, reconhecendo simultaneamente ambos os planos. A massinha continua sendo massinha, mas também pode ser cobra. Essa coexistência evidencia aquilo que Deleuze e Guattari (1997) compreendem como criação de novas possibilidades de existência, nas quais os objetos deixam de ocupar funções fixas para produzir outras conexões e afetos.

Nessa direção, Kohan (2019) nos lembra que a infância habita uma temporalidade distinta daquela organizada pelos adultos. Trata-se de um tempo aberto ao acontecimento, ao inesperado e à invenção, em que o pensamento não se limita ao reconhecimento do que já existe, mas se deixa atravessar pelo que ainda pode acontecer.

Corazza (2002), por sua vez, convida-nos a abandonar uma pedagogia que busca explicar, controlar e antecipar as ações infantis para acolher uma infância que inventa, desloca e cria outras formas de pensar a educação. Sob essa perspectiva, preservar o imaginário das crianças não significa proteger um atributo próprio de determinada faixa etária, mas reconhecer sua potência política e criadora de produzir outros modos de existir na escola.

Essas experiências suscitam importantes inquietações para a Educação Infantil: que lugar temos reservado para o devaneio nas instituições educativas? Como acolhemos as invenções produzidas pelas crianças quando elas atribuem novos sentidos aos objetos, aos espaços e às brincadeiras? Estamos criando condições para que essas cartografias continuem sendo produzidas ou, ao contrário, temos submetido a imaginação infantil às lógicas da funcionalidade e da resposta correta?

As cartografias acompanhadas nesta pesquisa sugerem que o brincar permanece como um dos principais territórios de resistência à racionalidade adultocêntrica, pois é nele que as crianças seguem inventando mundos, deslocando significados e ensinando que a realidade pode sempre ser outra.

(DES)CAMINHANDO PARA *(IN)CONCLUIR*

Cartografar o brincar com as crianças da Educação Infantil significou deslocar o olhar das prescrições e dos planejamentos previamente instituídos para acompanhar os movimentos, os gestos, os dizeres e as invenções que emergem em seus cotidianos.

Ao longo deste estudo, tornou-se evidente que as crianças não apenas brincam nos espaços da instituição, mas produzem, por meio de suas experiências, outras territorialidades que ressignificam tempos, lugares, objetos e relações. Assim, mais do que responder à pergunta que atravessou este artigo “*onde a gente vai brincar*” (Cata-vento), as cartografias infantis nos dizem que as crianças continuamente inventam novos lugares para brincar, mesmo quando os espaços parecem previamente definidos pelas lógicas adultocêntricas.

Assim, o brincar ultrapassa a condição de estratégia pedagógica ou recurso para a aprendizagem. Constitui-se como experiência de criação, acontecimento e

produção de modos singulares de existir, na qual as crianças instauram linhas de fuga que tensionam a organização dos tempos, dos espaços e dos currículos da Educação Infantil. Ao transformar retalhos de papel em bonecos, brincar em momentos que não eram reservados a essa experienciação e invencionice, as crianças evidenciaram que seus processos inventivos produzem cartografias que escapam às funções previamente atribuídas aos *espaçostempos* da Educação Infantil.

Nessa perspectiva, o estudo reafirma a potência da cartografia como orientação teórico-metodológica para pesquisas com as infâncias, por possibilitar acompanhar os processos em movimento e reconhecer as crianças como protagonistas na produção de conhecimentos. Mais do que observar comportamentos infantis, cartografar implicou deixar-se afetar pelos acontecimentos produzidos nos encontros, acolhendo as múltiplas linguagens das infâncias e das crianças, reconhecendo seus dizeres, silêncios, brincadeiras e gestos como formas legítimas de produzir pensamento sobre a Educação Infantil.

As discussões também evidenciam a necessidade de problematizar as organizações espaciais e temporais presentes nas instituições educativas. Ainda que o brincar seja reconhecido como direito das crianças e eixo estruturante da Educação Infantil, persistem práticas que delimitam tempos, espaços e modos considerados legítimos para brincar.

As cartografias produzidas neste estudo mostram, entretanto, que as crianças continuamente deslocam essas fronteiras, instaurando outras possibilidades de habitar a escola e desafiando concepções que restringem o brincar a momentos específicos da rotina ou a espaços previamente destinados para essa finalidade.

Por fim, este estudo não encerra a discussão sobre o brincar e suas *(des)territorialidades.* Ao contrário, abre novas trilhas para pensar as infâncias a partir daquilo que as próprias crianças nos ensinam cotidianamente.

Como nos inspira Manoel de Barros (2010), talvez ainda tenhamos muito a aprender com aqueles que sabem transformar o improvável em possibilidade, o ordinário em encantamento e os pequenos gestos em grandes acontecimentos. Cartografar com as crianças é, antes de tudo, aceitar esse convite: deixar-se surpreender por suas invenções e reconhecer que, enquanto houver infância, sempre haverá novos territórios a serem criados, habitados e brincados.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. Boitempo: São Paulo, 2007.

AGUIAR, Lisiane Machado. As potencialidades do pensamento geográfico: a cartografia de Deleuze e Guattari como método de pesquisa processual. Intercom– Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXIII**. Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.** Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, 2010.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BARROS, Manoel de. **O livro das ignorãças.** 3ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. BNCC. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf. Acesso em: 19 mar. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 2016. Disponível em: Conselho Nacional de Saúde. Acesso em: 15 jun. 2026.

CARVALHO, Levindo diniz; SILVA, Rogério correia da. infâncias no campo: brinquedo, brincadeira e cultura. **Childhood & philosophy**, *[S. l.]*, v. 14, n. 29, p. 189–212, 2017. DOI: 10.12957/childphilo.2018.30364. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/childhood/article/view/30364. Acesso em: 17 mar. 2025.

CORAZZA, Sandra Mara. **Infância & educação: era uma vez... quer que conte outra vez?** Petrópolis: Vozes, 2002.

COSTA, Andrize Ramires. As crianças e o brincar no contexto escolar: tempos (in) sensíveis. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 42, p. e2061, 2020. Disponível em: SciELO Brasil - As crianças e o brincar no contexto escolar: tempos (in)sensíveis As crianças e o brincar no contexto escolar: tempos (in)sensíveis. Acesso em: 23 jul. 2023.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. 4º. São Paulo: Editora 34, 1997.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 73-95, 2007. Disponível em: SciELO Brasil - Pesquisa com o cotidiano Pesquisa com o cotidiano. Acesso em: 18 ago. 2023.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

KOHAN, Walter Omar. Prefácio – A devolver (o tempo d) a infância à escola. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos (org.). **Infância e pós-estruturalismo**. São Paulo: Porto de Ideias, 2019, p. 11-14.

KOHAN, Walter Omar; CARVALHO, Magda Costa. Atrever-se a uma escrita infantil: a infância como abrigo e refúgio. **Childhood & Philosophy**, v. 17, p. 28, 2021. Disponível em: Ousadia de uma Escrita Infantil: A infância como abrigo e refúgio - Dialnet. Acesso em: 12 mar. 2025.

KOHAN, Walter Omar; VIGNA, Elvira. **Pensar com Heráclito**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2013.

LIMA, Vanessa Galindo Alves de Melo. **Hospedando dizeres, fazeres e aprenderes minoritários:** o que as crianças e a infância nos dizem sobre o território *currículoescola* na Educação Infantil. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2021.

LOPES, Alessandra de Barros Piedras; CORREA, Ana Corina Sal as. Conversa das palavras: infância, educação, brincar, escola. **Anais do Grupeci,** 2014. Disponível em: NEFI.UERJ_.-Conversa-das-palavras.-GRUPECI-2014.pdf. Acesso em: 20 mar. 2025.

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar:** fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia. São Paulo, SP: Palas Athena, 2004.

OLARIETA, Beatriz Fabiana. Breve história de uma instrução para perder-se na cidade. *In:* Martins, Fabiana Fernandes Ribeiro; VARGAS NETTO, Maria Jacintha; KOHAN, Walter Omar. **Encontrar escola**, 2014, p. 51-65.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2007.

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

As autoras agradecem à Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE) pelo apoio financeiro concedido à pesquisa que originou este artigo, por meio da concessão de bolsa de estudos em nível de mestrado.