



A CORPOREIDADE DA CRIANÇA NA EXPERIÊNCIA GEOGRÁFICA: APRENDIZAGEM COMO FORMA DE HABITAR O MUNDO

Lygia de Oliveira Ribeiro ¹
Mayara Faria de Souza ²
Jeani Delgado Paschoal Moura ³

RESUMO

Esta pesquisa teórico-reflexiva, de abordagem fenomenológica, investiga a corporeidade infantil como fundamento para uma educação geográfica sensível. Fundamentando-se em Merleau-Ponty, Whitehead, Freire e Malaguzzi, o estudo defende que a criança se constitui como sujeito através de seu corpo vivido, compreendendo a corporeidade não como etapa preliminar, mas como a própria tessitura de um pensamento encarnado que se efetiva no brincar, no movimento e na experiência sensorial. A análise demonstra que a geografia vivida se constrói na relação dialógica entre o corpo infantil e o espaço, concebido como terceiro educador. Os resultados apontam para a necessidade de uma pedagogia que valorize a experiência corporal como eixo do aprendizado, repensando os espaços educativos como territórios de existência e invenção, onde a criança, em sua integralidade, possa habitar e significar o mundo. Esta perspectiva exige um reposicionamento do educador, orientado por uma escuta sensível e por uma prática que acolhe as múltiplas linguagens do corpo.

Palavras-chave: Infância; Geografia; Espaço; Fenomenologia.

ABSTRACT

This theoretical-reflective research, based on a phenomenological approach, investigates children's corporeality as a foundation for a sensitive geographic education. Grounded in Merleau-Ponty, Whitehead, Freire, and Malaguzzi, the study argues that the child constitutes herself as a subject through her lived body, understanding corporeality not as a preliminary stage, but as the very fabric of an embodied thought that is realized in play, movement, and sensory experience. The analysis demonstrates that lived geography is built through the dialogical relationship between the child's body and space, conceived as a third educator. The results indicate the need for a pedagogy that values bodily experience as the axis of learning, rethinking educational spaces as territories of existence and invention, where the child, in her entirety, can inhabit and make sense of the world. This perspective requires a repositioning of the educator, guided by sensitive listening and a practice that welcomes the multiple languages of the body.

Keywords: Childhood; Geography; Space; Phenomenology.

¹ Professora Municipal de Santo Antônio da Platina – PR, Doutoranda em Geografia da Universidade Estadual de Londrina - UEL, lygia.oliveira@uel.br;

² Professora Municipal de Bandeirantes – PR, Doutoranda em Geografia da Universidade Estadual de Londrina - UEL, mayara.faria.souza@uel.br;

³ Professora do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina – PPGeo – UEL, Doutora em Geografia, jeanimoura@uel.br.



INTRODUÇÃO

A compreensão da criança e de sua constituição como indivíduo no mundo demanda a superação de dicotomias historicamente consolidadas, sobretudo aquela que dissocia mente e corpo. Neste contexto, a noção de corporeidade emerge como eixo central para uma hermenêutica da infância que reconhece no corpo muito mais que um invólucro biológico ou um instrumento da consciência.

O tema central desta análise se fundamenta em uma abordagem fenomenológica para a educação geográfica. A fenomenologia nos permite considerar a criança como um ser que aprende primordialmente através da experiência vivida, como um ser corpóreo, vivido e sensível. A geografia vivida da criança é um elemento para uma aprendizagem de corpo inteiro em relação com o mundo, capaz de interconectar conceitos e saberes científicos com a vida cotidiana.

Para a criança, em particular, essa condição é radical: o corpo é o principal mediador, a linguagem primeira e a forma primordial de inteligência sensível por meio da qual ela apreende, interpreta e se relaciona com seu entorno. A corporeidade, portanto, não é uma etapa preliminar ao pensamento abstrato, mas a própria tessitura de seu pensamento, uma cognição encarnada que se efetiva no movimento, no gesto, no brincar e no sensorial.

Desta forma, este texto tem o objetivo de refletir sobre a importância da corporeidade na infância a partir da perspectiva fenomenológica articulando-a com fundamentos de uma educação que ressalte o vivido. Buscamos compreender a aprendizagem como forma de habitar o mundo através do corpo e da percepção. Enquanto presença viva e linguagem primeira, o corpo constitui o sujeito infantil em sua relação com o mundo e com a geografia vivida.]

Partindo da ideia de contrapor a modelos educacionais que ainda privilegiam a racionalidade abstrata em detrimento das dimensões sensoriais, afetivas e motoras do aprender, consideramos a corporeidade como fundamento da cognição infantil. Modelos que compartimentam o infante empobrecem a experiência educativa e ignoram a singularidade do modo de ser e de conhecer da criança. Repensar as práticas pedagógicas à luz da fenomenologia da percepção e da geografia vivida representa um imperativo ético e epistemológico para uma educação que vise ao desenvolvimento integral.

Para isso, nos fundamentamos na fenomenologia, com uma abordagem qualitativa, de caráter teórico-reflexivo. As ideias desenvolvidas partem de uma leitura fenomenológica da infância e da corporeidade a partir das ideias de Merleau-Ponty (1999; 2006), Whitehead (1967); Araújo e Moura (2024) e Moura (2024).



A CORPOREIDADE DA CRIANÇA

A compreensão da criança e de sua relação com o mundo não pode ser dissociada da dimensão do corpo. Na perspectiva fenomenológica de Maurice Merleau-Ponty (1999; 2006), o corpo é o centro da experiência humana, não apenas como um objeto físico, mas como sujeito de percepção e ação. Essa abordagem coloca a corporeidade como fundamento da existência e da constituição do sujeito, sobretudo na infância, período em que o corpo é o principal mediador com o mundo.

Merleau-Ponty (2006) ao discorrer sobre a infância propõe uma ruptura na ideia existente entre o corpo e a mente, entendendo que o corpo não é um instrumento a serviço do intelecto, mas um primeiro meio de apreender e ser-no-mundo. É por meio do corpo que as experiências são vividas, apreendidas e percebidas, ganha forma e se projeta no mundo. Na infância, isso se torna ainda mais evidente, pois ela apreende, significa e constrói suas relações com o outro e com o mundo em que vive.

É por meio do corpo que o mundo nos é dado, revelado em sua espessura e concretude. No caso da criança, essa relação com o mundo é ainda mais direta, intuitiva e sinestésica. Ela aprende com todo o seu ser, fundindo emoção, ação e pensamento em uma unidade inseparável, no qual as distinções entre o corpo e o mundo ainda são fluidas (Merleau-Ponty, 2006).

O corpo infantil está em constante diálogo com o meio: o toque, o movimento, o olhar e o gesto não apenas expressam o pensamento, mas o constituem. A corporeidade, nesse sentido, é linguagem primeira, anterior à palavra articulada, e deve ser compreendida como forma de inteligência sensível e prática. O pensamento da criança não está consolidado de forma puramente lógica, mas se desdobra no mundo em todos os seus movimentos no espaço.

No contexto infantil, essa corporeidade se manifesta intensamente nas brincadeiras, nas descobertas sensoriais, na motricidade e nas expressões emocionais. A criança não conhece o mundo de maneira abstrata, mas por meio de sua presença corporal: ela toca, cheira, corre, cai, levanta e, em cada gesto, aprende algo novo, uma nova relação com o espaço é estabelecida. Como afirma Merleau-Ponty (2006), é na experiência vivida, no “estar-no-mundo”, que se constrói a consciência. Aprender a subir em uma árvore, por exemplo, não é apenas decorar uma sequência motora, é incorporar a árvore ao esquema corporal, sentir seus galhos, calcular distâncias com o corpo, deste modo, tornando-se uma geografia vivida e encarnada.

A corporeidade, portanto, não pode ser vista apenas como uma etapa do desenvolvimento ou como uma preparação para o pensamento abstrato. Ela é, em si, uma forma



de pensamento, uma forma de linguagem não-verbal que carrega em si lógica, criatividade e significado. O corpo da criança fala, se expressa e compreende antes mesmo do domínio pleno da linguagem verbal. Essa visão convida educadores e cuidadores a repensarem suas práticas pedagógicas, valorizando as experiências corporais como fundamentais para o desenvolvimento integral da criança.

Dessa forma, reconhecer a centralidade da corporeidade na infância é também reconhecer a criança como um ser integral, com saberes, experiências e sentidos, valorizando o corpo como o primeiro território de aprendizagem. O corpo não é somente um suporte biológico que carrega a mente, mas o próprio lugar da experiência e do conhecimento e, por meio da consciência corporal, a criança constrói a sua subjetividade que está em relação com o mundo, e não separada dele.

Aprender, na perspectiva Merleau-pontyana, não é apenas um ato intelectual, racional e abstrato, mas um processo que envolve o corpo todo, a percepção, os gestos, os sentidos, a emoção, o movimento e a ação no mundo, sendo uma cognição encarnada.

Nesse contexto, o espaço não é um cenário neutro das vivências infantis. Ele é concebido como uma agente ativo no processo educativo, um interlocutor que convida, provoca, desafia e apoia nas vivências infantis (Gandini, 2016) um espaço rico em estímulos infantis permeável para relações, dialoga diretamente com o corpo da criança. Ele convida ao movimento, à descoberta tátil, à experiência cinestésica.

O espaço se torna um campo de possibilidades para experiência da criança, onde se constitui na e pela experiência corporal, e não um conceito abstrato (Merleau-Ponty, 2006). O ambiente deve ser pensado como uma extensão do corpo e um parceiro na construção do conhecimento.

Contribuindo com essa temática, Freire (1996) compreende que o espaço é carregado de significados e de relações de poder onde a educação tem que se partir deste ponto. Partir do lugar que a criança vivencia para a leitura do mundo. Ao compreender essa perspectiva a discussão entre corpo e espaço ganha uma dimensão crítica, concebendo-o não como um corpo genérico, mas como um corpo que habita um espaço específico com suas particularidades, belezas e contradições.

Uma educação sensível à corporeidade leva a criança a uma leitura de mundo a partir do seu corpo e lugar. Permitindo que a criança explore corporalmente todas as particularidades que a cerca e que ela vive, entendendo a geografia vivida, É uma educação que, ao valorizar a experiência corporal direta com o espaço, fortalece os vínculos afetivos da criança com o seu lugar e a capacita para uma atuação mais consciente e transformadora (Freire, 2002). O corpo



próprio na concepção Merleau-pontyana se encontra com o corpo situado da pedagogia freireana, ambos constituindo-se na relação dialética com o mundo vivido.

A EXPERIÊNCIA GEOGRÁFICA

O espaço em que a criança se movimenta é carregado de significado, constituindo não como uma realidade absoluta, mas como uma teia de relações que se atualiza na e pela experiência corporal. Merleau-Ponty (2006) nos lembra que não existe um espaço neutro ou abstrato, a geografia vivida é aquela que se oferece à experiência concreta, afetiva e simbólica do sujeito, sendo o corpo próprio o ponto de ancoragem a partir do qual os lugares se configuram. O espaço deixa de ser um meio externo para ser compreendido como um fenômeno existencial, uma dimensão que se dobra e desdobra com os movimentos, intenções e percepções do corpo no mundo.

No âmbito escolar, essa concepção fenomenológica exige repensar o ambiente não como um lugar de controle, disciplina e homogeneização, mas como um território de existência onde a criança pode habitar, explorar e significar e, assim, constituir-se como indivíduo.

A experiência geográfica torna-se, assim, um acontecimento situado, que respeita a presença plena da criança e sua forma de ser-no-mundo. A sala de aula deve se tornar um espaço sensível, aberto à escuta, à expressão e à corporeidade e ao mundo, atravessada por uma “geografia que sentimos, que nos afeta e nos toca diretamente, antes de ser traduzida em palavras ou representações – reforçando a importância de uma relação sensível e imediata com o mundo ao nosso redor” (Araújo; Moura, 2024, p. 4).

Whitehead (1967) critica a educação tradicional que fragmenta o conhecimento e desconsidera o entusiasmo e a curiosidade como motores do aprender. Para ele, a educação deve iniciar-se com a fase do “romance”, caracterizada pelo encantamento com o mundo, pela abertura sensível ao novo e pelo envolvimento afetivo com os objetos de conhecimento.

É nessa fase que a criança, em sua expressão mais pura, não busca a compreensão conceitual abstrata de imediato, mas engaja-se em uma experiência geográfica plena: ela toca, brinca, escala, imagina e cria, estabelecendo uma relação de intimidade e descoberta com espaço que a circunda.

Moura (2024) destaca a importância de uma prática docente que valorize as experiências corporais das crianças e esteja aberta a uma aprendizagem como forma de habitar o mundo, de maneira sensível. Oliveira, Aguiar e Moura (2024) lembram que ao habitar a escola, a tornamos verdadeiramente um lugar de experiência, uma “ponta de lança” para onde



tudo se converge. Como presença viva na escola, corpo é linguagem, é fala, é escuta. Habitar a escola é mais do que estar presente: é “deixar aprender” (Oliveira; Moura, 2022). Os gestos, os silêncios, as expressões, os sentimentos e os movimentos são modos de ser e também de habitar a escola.

Assim, “a aprendizagem geográfica transcende a memorização de fatos e dados sobre o mundo, tornando-se uma jornada de (re)construção do conhecimento a partir da experiência vivida” (Araújo; Moura, 2024, p. 4). Nesse sentido, a aprendizagem se dá por incorporação, por vivência e por relação, e é essa dinâmica que a educação tem que buscar para uma aprendizagem “encarnada”, pois, a consciência está corporalizada, situada e sempre em relação com o mundo.

Aprofundando a perspectiva merleau-pontyana, podemos compreender que o espaço escolar não é um recipiente vazio, mas um "corpo coletivo" que interage dialeticamente com os corpos individuais que o habitam. Para Merleau-Ponty (1999), o espaço não é o objeto de um conhecimento intelectual, mas a dimensão de nossa existência. A escola, portanto, é um "lugar" no sentido mais pleno do termo – um espaço carregado de histórias, memórias, afetos e intencionalidades que se entrelaçam com as trajetórias corporais das crianças. O pátio com suas marcas de desgaste no chão, a sala de aula com os desenhos afixados nas paredes, o jardim com seus cheiros e texturas – todos esses elementos constituem uma geografia sensível que fala diretamente ao corpo da criança, convidando-a a um diálogo tácito.

A geografia tradicional frequentemente prioriza a representação do espaço – mapas, coordenadas, escalas – em detrimento da experiência direta. A fenomenologia, contudo, nos convida a uma "volta às coisas mesmas". A geografia vivida inicia-se na percepção, que para Merleau-Ponty (1999) é justamente este campo pré-reflexivo onde o corpo e o mundo se entrelaçam. Antes de nomear um rio, a criança experimenta sua umidade, ouve o som da água corrente, sente a friabilidade da argila em suas margens. Esta experiência sinestésica é a base primordial sobre a qual qualquer conceito geográfico posterior será construído. Sem essa ancoragem corporal, o conhecimento geográfico corre o risco de se tornar um conjunto de abstrações vazias, desconectadas da textura do mundo real.

É preciso educar o olhar para além do visual, incluindo uma escuta atenta, um tato apurado, uma atenção aos odores e aos sabores do lugar. Esta é uma geografia que se aprende a partir da corporeidade, numa verdadeira "incorporação" do conhecimento.

O conceito de "habitar" é fundamental para ampliarmos a compreensão da experiência geográfica. Habitar é uma forma de ser, de estabelecer uma relação de cuidado, de pertencimento e de identidade com um lugar (Heidegger, 2001). A criança que habita a escola a transforma e é por ela transformada. Ela constrói cabanas embaixo das mesas, estabelece rotas



secretas pelo pátio, descobre cantos de sombra e luz. Estas ações, aparentemente banais, são atos geográficos fundamentais de territorialização e criação de lugar.

O deixar aprender converge com essa ideia, onde criar condições para que a criança possa habitar o espaço escolar de forma plena e significativa, com seu corpo e sua curiosidade. É uma postura pedagógica que abdica do controle excessivo e confia na capacidade da criança de se relacionar autenticamente com o ambiente (Oliveira; Moura, 2022). Nesse contexto, o currículo não é um roteiro pré-determinado, mas uma paisagem a ser explorada, onde os projetos podem nascer dos interesses que emergem justamente dessa exploração corporal e sensível do espaço.

Quando Paulo Freire (1996) defende que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, ele está, em última instância, referindo-se a uma leitura corporal. A criança lê o mundo através de seu corpo: lê a inclinação do terreno ao correr, lê a aspereza de um muro ao tocá-lo, lê a atmosfera de um lugar pela sensação que ele provoca em seu organismo. Esta leitura corporal é a geografia vivida, a partir da qual todas as outras geografias serão construídas.

Uma educação geográfica inspirada em Freire e Merleau-Ponty parte, portanto, da vivência da criança. Ela é convidada a mapear corporalmente esse território: onde estão os cheiros bons e ruins? Onde o sol bate pela manhã? Onde é possível brincar com liberdade? Onde se sente medo ou alegria? Esta cartografia afetiva e corporal, registrada através de desenhos, modelagens, narrativas ou performances, torna-se o ponto de partida para uma compreensão crítica do espaço. A criança começa a perceber as relações de poder que moldam o ambiente: por que não há árvores nesta praça? Por que este rio está poluído? Dessa forma, a experiência geográfica encarnada abre caminho para uma consciência política e para uma atuação transformadora.

A educação inerte, que é um conceito trazido pelo teórico Whitehead (1967) que consiste no conhecimento desprovido de vida e significado, é um alerta crucial para o ensino como um todo. A fase do romance é o momento do encantamento, do assombro e da descoberta. É a fase em que a geografia deve ser, acima de tudo, uma aventura, como experiências que alimentam o romance com o mundo físico.

Nesta fase, o papel do educador, segundo Moura (2024), é o de um provocador de experiências. Ele não entrega respostas prontas, mas formula perguntas que direcionam a percepção, desta forma, estas perguntas refinam a sensibilidade e guiam a criança numa investigação perceptual, que é a base do método científico e da compreensão geográfica. O objetivo não é preencher a criança com informações, mas ajudá-la a tecer uma rede de significados a partir de sua própria experiência encarnada.



Por fim, a experiência geográfica vivida nos permite superar uma das dicotomias mais persistentes na educação: a separação entre o mundo interior (subjetivo, emocional) e o mundo exterior (objetivo, físico). Para Merleau-Ponty (2006), essa separação é uma ilusão. Nossa consciência é corporal e nosso corpo está no mundo. Aprender geografia de forma encarnada significa reconhecer que a emoção de estar no topo de uma montanha é parte inseparável da compreensão do que é uma montanha. O cansaço do corpo ao percorrer uma longa distância é parte da compreensão do que é a escala.

Dessa forma, quando a escola permite que a criança vivencie geograficamente com todo o seu ser, ela está favorecendo um desenvolvimento integral, no qual o conhecimento factual, a percepção sensível, a emoção e a ação se fundem em uma unidade indissociável. A geografia deixa de ser uma disciplina escolar e se torna uma maneira de estar e de se relacionar com o mundo, como uma verdadeira arte de habitar a Terra.

A geografia vivida na escola se torna rica, onde os conhecimentos das crianças se tornam parte do processo de ensino e de aprendizagem, as emoções, significações e vivências dos infantes devem fazer parte deste momento, conduzindo as crianças ao conhecer a partir de suas realidades, pois a infância tem fases de descobertas e cognições intrínsecas da infância que devem ser estimuladas, de fato, como parte de seus modos de perceber o mundo e não como uma fase que acarreta na vida adulta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma pedagogia inspirada por essas concepções exige um reposicionamento do educador. Não se trata mais de transmitir conteúdos, mas de criar condições para que a experiência aconteça, pois, aprender é incorporar o mundo. Isso implica reconhecer a singularidade da criança, acolher suas expressões corporais, artísticas e afetivas, e considerar o espaço escolar como um lugar de encontro e invenção.

A fenomenologia oferece uma dimensão sensível e existencial que enriquece essa percepção, permitindo que se compreenda a aprendizagem como forma de presença no mundo.

Pensar a aprendizagem da criança a partir da corporeidade e da geografia vivida é reconhecer a complexidade e a riqueza da infância, buscando uma educação que não separa corpo e mente, emoção e razão, sentir e pensar. Trata-se de uma pedagogia da escuta, da experiência e da sensibilidade, que respeita a forma singular como cada criança se constitui e se relaciona com o mundo.



A última parte do trabalho, também é considerada uma das mais importantes, tendo em vista que nesta sessão, deverão ser dedicados alguns apontamentos sobre as principais conclusões da pesquisa e prospecção da sua aplicação empírica para a comunidade científica. Também se abre a oportunidade de discussão sobre a necessidade de novas pesquisas no campo de atuação, bem como dialogos com as análises referidas ao longo do artigo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, D. B. DE; MOURA, J. D. P. Geopoética e experiência: Ensinar e Aprender pela (re)conexão com a Terra. **Revista Pensar Geografia**, Vol.8, 2024, p. 1-12. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/PGEO/article/view/6319>. Acesso em: 10 abr. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GANDINI, L. História, ideias e princípios básicos: uma entrevista com Loris Malaguzzi. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Orgs.). **As cem linguagens da criança: a experiência Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 45-86.

HEIDEGGER, M. Construir, Habitar, Pensar. In: HEIDEGGER, M. **Ensaios e Conferências**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MERLEAU-PONTY, M. Fenomenologia da percepção. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, M. Psicologia e pedagogia da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MOURA, J. D. P. Ofício na/da docência: por uma educação sensível à experiência. Teresina: Cancioneiro, 2024.

OLIVEIRA, L. A.; MOURA, J. D. P. Ser-no-mundo no ensinar e aprender geografia: possibilidades para uma educação geográfica humanista e existencial. *Geograficidade*, 11(2), 2022, p. 24-36. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geograficidade/article/view/47183> Acesso em: 10 abr. 2025.

OLIVEIRA, L. A.; AGUIAR, F.C.; MOURA, J. D. P. Nem Mestre, Nem Aprendiz. *DaseinAprendiz: Pensar o Currículo enquanto Lugaridade*. *Cadernos do PET Filosofia*, 15(29), 2024, p. 120–138. Disponível em: <https://doi.org/10.26694/cadpetfilo.v15i29.5656> Acesso em: 10 abr. 2025.

WHITEHEAD, A. N. *The aims of education and other essays*. New York: The Free Press, 1967.