



O corpo: início do processo de desenvolvimento do pensamento espacial

José Gilberto de Souza¹
Andréia Cristiane Silva Wiezzel²

Destaques

- A aprendizagem impulsiona o desenvolvimento do pensamento espacial, não o seu contrário.
- Vigotsky destaca o papel central da aprendizagem no desenvolvimento do pensamento espacial.
- Experiências pedagógicas contextualizadas são fundamentais para o pensamento espacial crítico.
- O raciocínio geográfico está intimamente ligado ao desenvolvimento da consciência corporal da criança.

Resumo: A tomada de consciência da criança com o espaço inicia-se ainda no útero materno, em uma dinâmica de registro cerebral de percepções de experiências. Após o nascimento, essa relação se intensifica e, progressivamente, irá ganhando significação e contornos, possibilitando um nível de envolvimento mais profundo com o meio, em um processo de apropriação da cultura, de humanização. Ao analisar os processos envolvidos nesta dinâmica, é notório o entrelaçamento de vários elementos ou aspectos fundantes da consciência espacial na criança, contexto no qual o conhecimento e domínio do próprio corpo se destacam como ponto central nesta construção na educação infantil, em uma dinâmica corpo-espaço-território.

Palavras-chave: Espaço; território; consciência espacial; educação infantil.

¹ Professor Titular do Departamento de Geografia e Planejamento Ambiental (DGPA) e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus Rio Claro. Também é Professor do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial da América Latina e Caribe da UNESP, Campus São Paulo – Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais (IPPRI).

² Professora Doutora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (FCT/UNESP), Campus Presidente Prudente.



Este artigo está licenciado com uma licença Creative Commons

THE BODY: THE BEGINNING OF REASONING AND THE DEVELOPMENT OF SPATIAL THINKING

Abstract: The child's awareness of space begins in the womb, in a dynamic cerebral register of perceptions and experiences. After birth, this relationship intensifies and progressively acquires meaning and contours, allowing a deeper level of engagement with the environment, in a process of cultural appropriation, of humanization. An analysis of the processes involved in this dynamic reveals the interweaving of different elements or fundamental aspects of the child's development of spatial awareness, a context in which the knowledge and mastery of one's own body stand out as central to this construction, in a body-space-territory dynamic.

Keywords: Space; territory; spatial awareness; early childhood education.

EL CUERPO: EL INICIO DEL RAZONAMIENTO Y EL PROCESO DE DESARROLLO DEL PENSAMIENTO ESPACIAL

Resumen: La conciencia del espacio por parte del niño comienza cuando aún se encuentra en el útero materno, en un registro cerebral dinámico de percepciones y experiencias. Después del nacimiento, esta relación se intensifica y gana progresivamente significado y contornos, permitiendo un nivel más profundo de implicación con el entorno, en un proceso de apropiación de la cultura, de humanización. El análisis de los procesos involucrados en esta dinámica revela la imbricación de diversos elementos o aspectos fundantes del desarrollo de la conciencia espacial del niño, contexto en el que el conocimiento y el dominio del propio cuerpo se destacan como centrales en esta construcción, en una dinámica cuerpo-espacio-territorio.

Palabras clave: Espacio; territorio; conciencia espacial; educación infantil.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é apresentar como o processo de conhecimento e domínio do corpo é fundamental para a formação (ou desenvolvimento?) do raciocínio geográfico (Souza; Katuta, 2001), que permite a tomada de consciência espacial na criança e, por sua vez, do pensamento espacial na educação infantil. Os processos envolvidos nessa dinâmica, em conformidade com a essência ontogenética, enunciam a emergência e permitem analisá-los do ponto de vista dos aspectos intelectivo e emocional e das atividades pedagógicas, concretizadas, sobretudo, por meio do brincar (Souza; Wiezzel, 2023).

A relação da criança com o espaço inicia-se ainda no útero materno, em uma dinâmica de registro cerebral de percepções do feto acerca de suas experiências. Após o nascimento, essa relação se intensifica e, progressivamente, ganha significação e contornos, possibilitando um nível de envolvimento mais

profundo com o meio, em um processo de humanização (Winnicott, 1990, Blue, 2021). Ao analisar os processos envolvidos nesta dinâmica, é notório o entrelaçamento de vários elementos ou aspectos fundantes do devir relativo à consciência espacial na criança.

Corpo: desenvolvimento e consciência espacial

A consciência espacial inicia-se no âmago da própria percepção corporal, mas não permanece neste *lócus*. O corpo será tomado, neste trabalho, como um primeiro ponto de referência na história ontogênica do ser humano no que concerne ao domínio espacial (Silva *et al.*, 2009). Como o trabalho trata a respeito da educação infantil, elegeu-se este tema em decorrência das peculiaridades e necessidades de desenvolvimento vinculadas às crianças de zero a cinco anos, apresentando nuances, sutilezas e elementos que estruturem a reflexão docente.

O início do referido processo se dá no corpo, porém, não se materializa, não se completa se não ocorrer um processo de descentração da criança, que a leve a sair de si e de se completar em uma relação com o outro, com aquilo que vive com o outro, com aquilo que percebe no outro, no espaço do outro, nos limites corporais, espaciais, sociais e emocionais do outro e vice-versa (Juliasz; Almeida, 2014). Como constructo central da educação infantil e fortemente relacionado ao momento de desenvolvimento das crianças, o trabalho com o corpo e sua relação com o espaço não apenas auxilia a criança em sua própria percepção de existência como lança bases e projeta um futuro mais pleno em seu desenvolvimento integral, externo ao seu corpo.

A relação corpo e espaço sugere uma rápida passagem por onde todo o processo se engendra. Estamos nos referindo à concepção e ao início de desenvolvimento do corpo no interior de um outro corpo, tanto no aspecto físico quanto no aspecto emocional, atravessado por elementos culturais – aqui representados pelos desejos, concepções e características emocionais dos progenitores. Portanto, o corpo da mãe é o primeiro espaço onde o bebê se desenvolve e com o qual se relaciona, em níveis de fisicalidade e emoções. O feto vivencia tudo o que se passa na interioridade do corpo materno: sons,

temperatura, imersão no líquido amniótico, estados emocionais da mãe. Neste contexto algumas emoções como o afeto e o medo, à guisa de exemplo, já podem ser sentidas pela criança.

A partir do desenvolvimento cerebral, o feto começa, também, a registrar memórias das percepções sensoriais advindas das experiências no útero, incluindo aquelas decorrentes de movimentos de seu próprio corpo: esticar-se, soluçar, girar, tocar e brincar com o cordão umbilical, colocar o dedo na boca. Silva (2022, p. 34) completa:

Com o desenvolvimento do cérebro enquanto órgão em funcionamento começa o armazenamento de memórias corporais vividas ainda em útero, memórias estas que são reunidas para formar um ser humano, cujos movimentos do corpo e momentos de quietude na vida intrauterina não só são significativos como são vividos de “um modo silencioso”.

As memórias corporais envolvem, portanto, as experiências marcadas na superfície do feto em sua relação com o corpo da mãe. De acordo com Winnicott (1990), inicialmente, não se acreditava que o feto pudesse ser capaz de reter essas memórias, tendo em conta que se postulava um “inconsciente da espécie”, conceito bastante próximo ao conceito de inconsciente coletivo, de Jung. Trabalhos posteriores, dentre os quais pode ser citado o de Freud (Silva, 2008), mostraram a influência de experiências corporais resultantes de possíveis traumas no nascimento - advindos, por exemplo, de antecipação ou atraso neste processo - que corroboram características ansiosas em pessoas adultas.

O “chute” do bebê na barriga da mãe, citado por Winnicott (1982), especificamente, além de delimitação física de limites espaciais, demarca o “eu” e o “não eu”, entre o corpo materno e o bebê. De toda forma, antes do nascimento, mãe e bebê constituem um só corpo, que compartilham experiências, nutrientes. A partir do nascimento, continuarão compartilhando experiências, porém, em um processo, até por volta dos três meses, simbótico, no qual o bebê depende inteiramente da mãe em relação a necessidades fisiológicas e afetivas. Após os seis meses, tendo sido estabelecidas condições emocionais para a ideia de continuidade do ser, o bebê avançará em direção ao estágio de dependência

relativa da mãe, passando a se interessar por outras pessoas presentes em seu espaço imediato (Winnicott, 1990).

Os cuidados recebidos pelo bebê na primeira fase do desenvolvimento emocional – dependência absoluta (zero a seis meses) – além de prover suas necessidades, possibilitam a ele conceber o mundo como um lugar seguro, previsível, estável, acolhedor – um mundo de onipotência mágica em que acredita produzir, ilusoriamente, tudo o que necessita para sua sobrevivência (Winnicott, 1990). Portanto, os cuidados iniciais atuam, também, como elemento estruturante aos aspectos emocionais de que o bebê precisa para se constituir enquanto ser e materializar o gesto espontâneo de busca e encontro com o mundo.

No período de zero a três meses da criança, a mãe passa por um processo denominado “Preocupação materna primária”. Esse estado da mãe permite uma comunicação baseada em experiências não verbais no contexto da relação simbiótica, na qual é possível a ela acessar e traduzir as necessidades do bebê, sejam estas de fome, de desconforto com dores e ou com temperatura, com roupas, desamparo e outros, de maneira a auxiliá-lo. O conjunto desses cuidados produz efeitos psicológicos importantes no bebê, por isso não podem ser realizados de maneira mecânica: a forma como a mãe e ou o(a) professor(a) toca o seu corpo, o acolhe, troca as suas roupas, o higieniza, o alimenta, o coloca no colo, no berço, no carrinho.

Winnicott (1982) aponta que esses cuidados estimulam os sentimentos de amor, carinho, atenção, reconhecimento, acolhimento e proteção ao bebê - elementos estruturantes ao desenvolvimento de sua personalidade. Aos três ou quatro meses, quando mãe e bebê tendem a sair do estado simbiótico, há uma maior curiosidade do último pelo pai e outras pessoas imediatas da família, afetando e sendo afetada por essas relações. Desse conjunto de interações, resultará a formação das estruturas emocionais necessárias ao desenvolvimento integral³ do bebê.

³ Desenvolvimento integral é entendido na teoria winniciottiana como resultado da integração entre psique e soma (mente e corpo) por meio de um ambiente acolhedor, possibilitando ao bebê condições físicas e emocionais para desenvolver seu *self* (eu), se formando como pessoa única e criativa.

Observa-se, neste processo, que a dimensão espacial passa a ser ampliada e mediada por outros elementos e pessoas. Assim, a presença da mãe ou de pessoa que assuma os cuidados integrais com o bebê é primordial em seus primeiros meses de vida, para que possa se estruturar e caminhar rumo ao crescimento. Neste contexto é importante que os espaços da casa, do mundo e da escola sejam apresentados progressivamente à criança, respeitando suas aquisições, processos e interações com e nesses espaços, possibilitando vivências diversas de exploração espacial. Esta necessidade se deve ao fato de a criança de zero a quatro anos viver, simultaneamente, em dois mundos: o mundo real e o mundo imaginário e, também, por viver intensamente as emoções. Quanto menor a criança, maior o tempo no mundo imaginário e essa característica pode ser aproveitada nas vivências escolares na construção do pensamento espacial na educação infantil.

Ao projetarmos essa discussão para o âmbito escolar, se torna muito clara a justificativa das dimensões que envolvem o cuidar e o educar na educação infantil, conforme as propostas e políticas na área. A criança necessita de cuidados corporais e cuidados afetivos, para que possa se sentir acolhida e em liberdade para se desenvolver nas diversas camadas de relações e conceitos espaciais que se estabelecem na escola, trabalhados na dimensão do educar.

A criança precisa estar segura para que possa viver, imaginar e perceber este espaço, concebendo-o e sendo concebida por este, representando-o a partir de seu lugar de sujeito no devir social. Neste âmbito o conhecimento do próprio corpo, do espaço, as vivências, o brincar, a fantasia e o movimento são essenciais para que a criança possa ler e compreender o mundo, humanizando-se, se apropriando e dominando os espaços, construindo territórios (Raffestin, 1993).

Corpo-espacô e corpo-território

Diante desta discussão verifica-se que a centralidade do corpo e de sua relação com o espaço perpassa todo o devir de um sujeito. Para que seja mais exitosa a discussão dessa relação na educação infantil é necessário que se

compreenda o conceito que envolve espaço e, posteriormente, o conceito que envolve território. Para Raffestin (1993) espaço é uma imanência, ou seja, o espaço é algo que está presente na dimensão de qualquer ser, seja um ser inorgânico (mineral), um ser orgânico (planta, ser humano) como espaços absolutos. A vida social, também, constitui uma outra dimensão espacial, relativa, o espaço social, constituído no processo de devir histórico. O ser constrói para si uma dimensão social de existência, uma dimensão relacional. Ao mesmo tempo em que o espaço é uma imanência, também está no movimento desta dimensão relacional, o que quer dizer que ele está em constante produção e, simultaneamente, como condicionado – condicionante, sendo também elemento de reprodução de relações (Lefebvre, 2006).

Assim, segundo Raffestin (1993), as relações concretas que nele se estabelecem determinam as formas de sua apropriação e dominação (relações de poder), constituindo o território. Podemos dizer que se o espaço é um devir histórico, o território é uma determinação, uma construção na qual se manifesta uma forma de realização do ser social. Souza (2009, p. 106) afirma que “[...] o espaço é uma projeção humana, objetivação da vida, como sentido de sua existência e os territórios são apropriações concretas exercidas por estas ações (práxis). Isto nos assegura afirmar que estas ações se realizam na resolução da vida, física (fisiológica) e espiritual - materialidades da vida humana, teleologias primárias e secundárias que expressam a realização do ser social (Lukács, 2018).

Para se materializar essa realização do ser, ele precisa ter autonomia, domínio espacial, o que lhe permitirá a constituição territorial, como expressão de sua identidade. Nesse processo, as situações de vivências nos espaços familiares e posteriormente educacionais, com distintas situações, as crianças iniciam a ampliação de seu domínio de referência marcadamente entre os quatro e cinco anos. Assim, antes mesmo de se pensar o ensino da representação do espaço (Almeida, 2019), é necessário que o sujeito manifique consciência de seus elementos.

Os elementos se constituem de experiências concretas de viver – sentir, perceber e “ler” o espaço para o conceber – exatamente na esteira da trilogia estabelecida por Lefebvre (2006). Destaca-se, portanto, que nesses movimentos

de consciência é que se poderá estabelecer uma apropriação e um domínio, podendo ou não realizar-se plenamente, exatamente o que diferencia o que se denomina espaço e o que se denomina território, o grau de apropriação do sujeito cognoscente. “Espaço e território não são termos equivalentes. Por tê-los usado sem critério, os geógrafos criaram grandes confusões em suas análises, ao mesmo tempo que, justamente por isso, se privavam de distinções úteis e necessárias” (Raffestin, 1993, p. 143).

A compreensão de que o território é uma mudança qualitativa do espaço representa a sua apropriação, o seu domínio concreto (Souza; Juliasz, 2020), o que impede de torná-los sinônimos. Há uma mediação concreta na relação espaço e território, uma centralidade epistêmica que altera qualitativamente estas dimensões: trata-se da relação de poder. A relação de poder precisa ser entendida como projeção de intencionalidade do sujeito transformando o espaço, sua produção. Ela não é tomada em perspectiva morfológica e sim relacional, sempre mediatisada por relações sociais concretas e não abstratas, não necessariamente assimétricas.

Trata-se de uma dialeticidade – antiteticidade e constante movimento – entre espaço e território, em negação e síntese. Essa transição de espaço-território, na educação infantil e mesmo na modalidade seguinte - séries iniciais do ensino fundamental - se estabelece por processos de apropriação lúdica e, sobretudo, de obliteração do espaço concebido. Ou seja, as crianças em uma sala de aula transformam qualquer parte dela em uma cozinha, em um hospital, em uma outra sala de aula quando encenam, imaginam e operam a mudança dos objetos e suas funcionalidades (um simples cordão com uma tampa de plástico na ponta pode se transformar em um estetoscópio) e isso se territorializa como “consultório” na sala de aula. Esse é o sentido de obliteração que rompe com a dimensão formal do espaço e ganha (na forma de apropriação) uma nova constituição socioespacial, tal qual as relações sociais não são mais entre alunos, mas entre médico e paciente.

Cabe destacar que se manifesta, assim, uma diageticidade entre espaço absoluto e espaço relativo. Parte da Geografia Crítica sempre teve receio de lidar com essa questão. O processo de tomada de consciência espacial da criança

emerge do espaço absoluto, que se relativa nos processos de sua apropriação, sendo esta apropriação um exercício intelectivo inicial das dimensões topológicas do absoluto. Segundo Smith (1988):

Desde o início da década de sessenta, a concepção de espaço geográfico tem sido objeto de discussões consideráveis. Duas concepções particulares de espaço têm sido objeto de destaque: o espaço absoluto e o espaço relativo (p. 110).

Em primeiro lugar, a história do conceito é marcada por uma contínua abstração do espaço em relação a matéria. Esta distinção que fazemos atualmente não se aplicava às sociedades primitivas. O espaço não era diferenciado da matéria, nem da força ou do poder, do homem ou de qualquer outra coisa. A unidade da natureza era completa; espaço, substância e significado eram uma coisa só [...] A consciência do espaço é uma decorrência direta da atividade prática (p.112-113).

São as relações espaciais, se entendidas em termos de espaço absoluto ou espaço relativo, que estão nas bases de nossas análises de localização. A localização absoluta é simplesmente um caso especial de localização relativa, em que fazemos abstração dos determinantes sociais da distância. O espaço geográfico como um todo é também diferente. É a totalidade das relações espaciais organizadas, num grau maior ou menor dentro de padrões identificáveis, que adequadamente constituem a expressão da estrutura e do desenvolvimento (p.130).

Nesse processo, o espaço que inicialmente é um *lócus*, gradativamente passa a se constituir em *topos* e ganha a dimensão de lugar – do absoluto ao relativo. Importante demarcar que o espaço, dada sua imanência, tem uma brevidade física (área-espacoo absoluto) que prementemente se transforma em social (lugar social-espacoo relativo). Esse movimento ininterrupto faz com que o *lócus* se transforme em *topos*, dando o sentido de lugar. O lugar é uma referência espacial do sujeito, a consciência espacial subjetiva (relativa) sobre a realidade espacial objetiva (absoluta, como sentido de concretude), o campo de ação e de acolhimento, de segurança e de identidade, o que Tuan (1983) denominará *topofilia*, como elo afetivo entre a pessoa e o espaço/meio.

Essa especificidade que irá se materializando a partir de práticas de domínio e apropriação espacial, como exemplificamos com o consultório, posteriormente, podendo atingir a forma territorial. Portanto, no movimento

entre espaço e território é que se compõem as geograficidades de determinado fenômeno (Moreira, 2004; Souza, 2023). Por sua vez, esse processo não é imediato, é relacional e será, portanto, uma mediação concreta no e com o (espaço) meio, no sentido mais pleno desse conceito (Vygotsky, 2008).

Existem elementos importantes que podem ser demarcados como processualidades de desenvolvimento, do pensamento espacial, da consciência espacial. O lugar como categoria espacial da vivência imediata, singular, passa a expressar comportamentos da criança que se referem ao afeto, como citou Tuan (1983), mas ele também será demarcado, quando na fala, pela toponímia, a criança atribui nomes aos lugares e ou assume nomes dados pelos adultos e os utiliza de forma direta ou imaginativa. No desenvolvimento da consciência espacial se estabelecem as noções topológicas, que dão o sentido de posição dos lugares, pessoas, situações e objetos. Da mesma forma a criança expressará topofobias, manifestações que são os “antilugares”, os espaços que não se encontram em domínio e/ou apropriação do sujeito e que também se revelam em consciência espacial. É muito comum as crianças, sobretudo a partir dos discursos dos professores, demarcarem a sala da direção como um antilugar, por exemplo. Esse processo se acentua quando os ambientes são normativos e a perspectiva de um espaço concebido, no qual são pré-determinadas as funcionalidades de controle, passa a ser incorporada nas representações dos sujeitos-crianças.

É importante denotar a relevância da apreensão do corpo, na educação infantil, porque é o corpo o elemento absoluto e relacional dos espaços, que se coloca o constructo de uma geograficidade do corpo para, posteriormente, pensar-se na geograficidade de outros fenômenos e espaços não corporais e suas morfologias e escalas: o campo, a cidade, a rua, o bairro, a cidade e assim por diante, como destaca Cavalcanti (2005, p. 201): “Na verdade, o raciocínio geográfico só é construído pelos alunos se for encarado como tal, como um processo do aluno, que dele parte e nele se desenvolve”.

Ora, se o espaço é imanente, como diz Raffestin (1993), o território é construído a partir de um processo de apropriação. Tal processo na dimensão efetiva do corpo só pode se estabelecer com relações espaciais determinadas pelo

movimento. Isso é fundamental para a compreensão das bases do processo educativo, no âmbito do que se denomina por consciência espacial - que a criança construirá a partir do seu próprio corpo como referência no meio:

Nosso corpo é o que permite o acesso ao espaço, às pessoas e aos objetos; configura-se como nosso primeiro campo problemático e como escala geográfica elementar. Por meio do corpo estabelecemos nossa individualidade e a sociabilidade, prática que se dá no cotidiano a partir das mais variadas formas de experiências no espaço vivido. O corpo como materialidade sensível permite uma leitura sinestésica do espaço, pois, personifica a singularidade de cada indivíduo sentir e perceber as coisas. A corporeidade perpassa por diferentes escalas espaço-temporais, permite uma apreciação profunda de si, dos outros e da realidade do mundo. É a mais íntima relação do homem com o espaço, deriva das relações que são estabelecidas entre o corpo e o ambiente, o corpo e outros corpos no espaço vivido (Rego; Nunes, 2011, p. 87).

A demarcação das escalas espaço-temporais se estabelece por elemento fundante do desenvolvimento: o movimento. É pelo movimento que se tem o sentido de tempo e sentido de espaço; nas relações e processos de movimento que a criança construirá a consciência corpóreo-espacial. Isso aponta para a psicomotricidade como um aspecto pedagógico importante para o conhecimento corpóreo-espacial. Se o corpo é a síntese inicial da relação espaço-tempo, este é o lugar da experiência, que dá lugar à vivência e ao substrato para consolidar o sentido de apropriação do espaço. O experimentar precisa ser construído como uma forma explicativa da criança, o que consubstancia a vivência e a consciência espacial da criança, contribuindo para a elaboração de práticas socioespaciais que a levarão a atingir as funções psíquicas superiores, como, por exemplo, a memória, a atenção, a imaginação, que são estruturantes de seu desenvolvimento. Neste sentido, temos sido categóricos em afirmar que não há como ensinar o pensamento espacial. Vygotsky (2008) é muito claro ao tratar da importância dos processos pedagógicos ao afirmar que o desenvolvimento segue a aprendizagem. As experiências de aprendizagem (formais ou não) é que levam ao desenvolvimento do pensamento espacial (Souza, 2022).

É nessa dinâmica de contato que as experiências serão registradas no corpo e essa forma de realização fará com que a criança vá compreendendo o

corpo como lugar inicial, seguido pelo corpo da mãe, a família, outros corpos e a dimensão da própria comunidade - movimento importante para o entendimento da espacialidade, da ampliação dos lugares e construção do processo de descentração. A descentração consiste em sair de si mesmo para compreender a espacialidade no entorno e outras espacialidades em outras escalas superiores, sempre tendo o próprio corpo da criança como referência inicial (Castrogiovanni; Callai; Kaercher, 2008). Se a criança não constrói a consciência corporal de si, não compreenderá os elementos topológicos centrais a partir da sua experiência corporal, como uma síntese da vivência espacial. Ela terá dificuldades na identificação de objetos, corpos e situações posteriores em outras dimensões escalares.

Corpo-vivido, corpo-percebido e corpo-concebido

Cabe considerar ainda que a perspectiva lefebvriana de produção do espaço, demarcada pela trilogia vivido, concebido e percebido, não se realiza entre as crianças da educação infantil de forma instrumental na formação de sua consciência espacial. A criança aos poucos constituirá consciência destas referências espaciais, mas é pleno de sua vivência espacial imaginativa obliterar as dimensões normativas do espaço concebido. É preciso deixar claro que na relação com a criança o concebido é exatamente a perspectiva adulta do espaço. A sala de aula, a sala da casa apresentam funções determinadas, assim como os objetos. Para a criança a vassoura é um cavalo, o canto da sala (*lócus*) é a cozinha (topos), na qual a caixa de sapato deitada é o fogão, em pé é um armário, a lata de leite em pó é um trator. A criança oblitera o concebido em seu vivido-percebido. Isso ocorre porque contraditoriamente a criança está em um movimento de partir de si, para perder-se de si, no sentido de conhecer e, simultaneamente, redefinir o mundo e, neste processo, o vivido e o percebido se colocam como sobrepostos, uma vez que a criança ainda dispõe de visão sincrética ou global da realidade objetiva. Esse é um processo fundante da trajetória pedagógica na educação infantil, que deve explorar atividades que abordem sincronicamente os processos

intelectivos, emocionais e físicos: linguagem oral, jogos, escrita, desenho, pintura, canto, imitação, dramatização, brincadeiras que produzam espaços.

Neste domínio, é importante reafirmar que a criança precisará compreender-se como ser individual, mas, também, como ser social para poder distinguir as dimensões de um espaço vivido, percebido e concebido. Essa trilogia espacial, dada por Lefebvre (2006), é fundamental para o entendimento desse processo de transição conceitual do espaço vivido, do percebido para o concebido - que é um movimento intelectivo, mas, também, um movimento do ponto de vista do domínio espacial – que irá se realizar a partir de questões, de perguntas, que a criança e educador elaboram. O que estamos afirmando é que essa trilogia lefebriana é relacional, o percebido extrapola a dimensão subjetiva do indivíduo (no vivido), e alicerça processos de formação de sua personalidade no percebido, e constitui sua capacidade de análise objetiva do real no concebido, frequentemente contrapondo-o, obliterando-o, com isso emancipando-se. Paulo Freire (1985), nos fala a respeito da pedagogia da pergunta. O que significa a pedagogia da pergunta? É o interrogar-se sobre a realidade, para superar o nível de compreensão desta mesma realidade, superar o nível da compreensão mais imediata o vivido, para ampliar suas próprias escalas relacionais do espaço (percebido-concebido) – consolidando-o, justamente na perspectiva lefebriana, como social.

O vivido exige e se materializa como forma de apreensão do mundo a partir da dimensão concreta do corpo, das ações, dos aspectos da motricidade, do movimento que permitirá a compreensão de espaço e de tempo, simultaneamente. E isso será um importante processo porque a criança irá, também, responder e constituir para si a sua própria identidade: Quem sou eu? Quem somos nós?

Quando a criança já estiver relacionando a dimensão do outro, já se vislumbra. Ao precisar responder quem ela é e quem são os outros que estão com ela, irá desenvolvendo, simultaneamente, o sentido de identidade, de alteridade, de diferenciação, de particularidade e de comum unidade, de comunidade e aos poucos consubstanciando a dimensão de genericidade humana (Martins, 2011). A humanização, portanto, não é um conceito abstrato, é uma construção teórico-

prática do viver comum. O vivido incorporará essas dimensões concretas na realização das atividades que o professor propõe às crianças a partir de uma simples pergunta: Quem sou eu? Quem somos nós?

Ao mesmo tempo, o percebido, ou seja, esse vivido “Quem sou eu?”, está sempre articulado às dimensões espaciais de forma relacional, que aos poucos reelabora a visão sincrética e ou física do espaço. Neste sentido cabe ponderar que quando consideramos o espaço como imanência, não o estamos tomando como um dado universal da existência, o sentido de imanência implica reconhecer o espaço de forma relativa, como produção histórica, o que significa dizer que se o homem é um constructo social-histórico, assim como seu espaço e espacialidade (territorialidade) também o são (Souza; Wiezzel, 2023).

Quem sou eu na escola? Quem sou eu na minha família? Eu sou o primeiro filho ou eu sou o último filho? Eu tenho irmãos ou eu não tenho irmãos? Eu tenho avô, ou eu não tenho avô? Eu vivo em uma casa? Como é a minha casa? A dimensão do vivido, na questão, por exemplo, “Como eu venho para a escola?”, ganhará um maior grau de complexidade, no sentido de que a perspectiva do percebido também exige o corpo em movimento.

Neste contexto as crianças entendem o “como” vivem, isto é, a ideia do percebido, daquilo que está disponível, daquilo que não está disponível, enfim, como as coisas vão se estruturando em seu entorno, em direção à dimensão do concebido. Esta trajetória implica em desconsiderar uma Geografia da Infância como se ela estivesse em oposição à Geografia dos Adultos – algo muito comum nas teses da sociologia da infância, que corroboram leituras fragmentadas do mundo, fragmentadas das relações concretas que as crianças estabelecem com o meio. Isso não implica em desconsiderar o singular (vivido); o singular é um movimento necessário em direção ao universal (concebido), que consolida a dimensão espacial da criança como particular (percebido). Trata-se de um movimento que não isola o “mundo (adulto, sic)”, porque o particular (percebido) é resultado dessa imbricação com o universal (concebido).

O percebido é o “contar”, é o registro, é até mesmo a grafia, é uma interconexão entre memória e teleologia, memória e ação sobre a realidade. Aí está a ideia do percebido: Por que vivo assim? Por que vivemos assim? Essas

perguntas são mais explicativas às crianças do que as apresentadas anteriormente. Elas vão ganhando profundidade, sendo formuladas a partir de necessidades intelectivas diferentes, tornando-se mais um instrumento do pensamento para a criança.

A criança, progressivamente, irá atuando e compreendendo suas ações, seu entorno e as relações que as explicam. Tentará explicar, por exemplo, por que ela realizou determinado movimento, como ela correu, como andou, como agachou, o porquê de ela agachar, desenvolvendo explicações do corpo-movimento nesta dimensão espacial e de consciência espacial. Nesta perspectiva, o corpo sedia momentos-movimentos, que possibilitam o desenvolvimento de aspectos afetivos, orgânicos etc., seja tanto no ponto de vista da motricidade física do sujeito quanto do ponto de vista relacional: a ajuda para quem precisa de ajuda, quem pode se apoiar, quem tem força para segurar. Portanto, esse contato do físico e do afetivo, é aliado ao intelectivo para explicar, por exemplo, quem conseguiu dar o salto, como pulou, como não pulou e assim sucessivamente. O corpo, em suma, é esse momento-movimento, é o momento e movimento do vivido, do percebido para o concebido.

É nessa dimensão que o professor faz com que o corpo-lugar se externalize para a criança. O corpo-lugar se apresenta, para a criança, com uma essencialidade de salto ontológico, dado que será composto do que se denomina genericidade humana, que permite à ela ir se entendendo como ser, mas, também, como um ser social, como um ser múltiplo, enxergando-se nos outros, nas ações que os outros fazem, sobretudo quando se remete às ações no campo da cooperação. Todos esses processos geram o que se entende por consciência corporal, como consciência espacial de si e do outro por meio das relações, das interações, das brincadeiras constitutivas destes processos de contato entre as crianças da educação infantil.

O eu, nesta perspectiva, é um processo de construção no conjunto de relações sociais, desde o nascimento, como é visto do ponto de vista emocional, em Winnicott, e do ponto de vista do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, em Vigotski (1998). A criança se desenvolve, em seu corpo, na mediação que estabelece com outros corpos. A mediação é toda ação cognitiva

que um sujeito estabelece sobre a sua realidade, sobre a sua condição de ser, de forma a compreendê-la na intencionalidade das ações e nos resultados dessa intencionalidade: a criança tem condições, neste contexto, de entender, por exemplo, quando correu de forma excessiva e sofreu uma queda, que ocasionou dor e chateação.

Neste processo reafirmamos aqui as contribuições de Souza e Juliasz (2020) de que o professor não é um mediador de um processo pedagógico, mas um sujeito que, tal como as crianças, realiza, em conjunto, o processo de mediação, demonstrando às crianças as formas e os métodos de raciocínio matemático, artístico (imaginação), geográfico, entre outros. É o exercício de mediação que conduz ao desenvolvimento de professores e alunos. Tal dimensão concreta de realidade irá se revertendo para si, também, na análise, na compreensão do corpo do outro, na observação da queda do outro, o que o outro sentiu ao se machucar e assim sucessivamente. Essa é a forma central da constituição da consciência corporal e consciência espacial de forma simultânea, de forma imbricada.

Essa dinâmica leva a uma questão extremamente importante e fundante deste processo de aprendizagem e desenvolvimento: o lúdico. As vivências na educação infantil estão ancoradas no brincar, principal contexto que envolve as atividades pelas quais se exploram as questões corporais: é o lúdico do e no corpo. O lúdico é o concreto do mundo e a imaginação da criança que se encontram no brincar. O brincar remete às formas iniciais de descoberta do próprio corpo, “a representação do corpo é o que torna possível o brincar. Essencialmente, o brincar corresponde a uma sequência temporal, que encena a imagem que a criança faz do próprio corpo” (Gutton, 2013, p. 251), por meio do processo de observar, vivenciar e perceber.

Quando a criança está falando sobre a mão, a perna, o tronco, a cabeça, sobre inclinar-se, agachar-se, andar, enfim, sobre as ações que realizou durante o brincar, ao fazer esse registro, ao descrever, ela está compreendendo que o corpo é suporte, captação, registro, memória e estrutura de aprendizagem. É este aspecto que o professor precisa considerar: o corpo é suporte, captação, registro e estrutura da aprendizagem. E é isso que leva a criança a construir para si,

inclusive, dimensões de orientação, de percepção e de concepção das atividades que são realizadas individual e conjuntamente.

Esse processo é o que se denomina por contato, ou seja, “com o tato”, no sentido de uma realização de vivência. O contato é o desenvolvimento da vivência com o mundo, porque ali se incorporam sons, odores, sabores, imagens, sensações físicas que estão remetidas ao ambiente (frio, calor) e sensações emocionais (alegria, tristeza, entusiasmo, medo). Nesse sentido, as aprendizagens precisam se realizar de forma que a criança ande, role, pule, corra, dance e, inclusive, se proteja. Esse último é um conceito importante para a criança, isto é, proteger-se no movimento do corpo: aprender a cair, a deslizar, a escorregar, a pedir ajuda e ou se levantar quando se machuca.

Todos esses movimentos envolvem manifestações gestuais, corporais, orais e emocionais, os quais, simultaneamente, apresentam possibilidades e limites, de forma que as crianças visualizem suas capacidades, limites e tempo de espera no desenvolvimento. Isso se estabelecerá na conversa, na imitação, na dramatização (criança saltitando como um animalzinho), no canto, no desenho, no jogo, no pintar, no rasgar, no recortar, no colar, no escrever. Todas essas atividades falam de uma motricidade física, que também é uma motricidade psíquica, porque há vontade no sentido de projeção daquilo a ser feito: a intencionalidade. Essa é a dimensão teleológica de professores e alunos, conforme Souza e Juliasz (2020), ou seja, a possibilidade de construir um objetivo de ação antes mesmo de que a ação seja realizada.

Esses processos são objetos e contextos fundamentais na aprendizagem, porque levam dimensões concretas da transformação de espaço-território, porque se resolvem em processos de apropriação, de imaginação, de criação, de expressão, isto é, de produção do espaço: seja a construção de uma casinha, seja a apropriação de um espaço que se transforma em uma casinha, seja a imaginação da casinha, seja a casinha como dimensão da própria expressão do ambiente emocional interno, lembrando que nossa casa é nosso corpo e que nosso corpo é nossa casa. São processos que efetivamente se estruturam em uma transformação entre espaço e território, ou seja, em lógicas de domínio e apropriação.

Corpo-registro: a geograficidade

Ora, apontados todos esses elementos como fundantes do processo de aprendizagem e como estruturantes do processo de domínio e apropriação do espaço e consolidação do território, a pergunta que fica é: O que desejamos espacial e territorialmente do corpo para aos poucos compor sua geograficidade? Neste ponto lembramos: O que é geograficidade? É a expressão espacial e territorial de um fenômeno (Souza, 2023). Aqui estamos falando de qual fenômeno? Sobre a criança apropriar-se do seu próprio corpo, pensar o seu corpo como um espaço, pensar o seu corpo como um território. Tal aspecto é fundamental à discussão pretendida neste trabalho, porque à medida que a criança irá falando e reconhecendo o seu corpo e a sua identidade, irá percebendo, também, que o seu corpo é registro de várias situações (como explicitado na primeira seção deste trabalho), situações boas, situações difíceis.

A partir disso a criança pode começar a olhar para si, perceber e olhar para outros corpos que não possuem as mesmas marcas (cicatrizes de acidentes, por exemplo). Ela pode, até mesmo, dizer a forma como é concebida no mundo, como é tratada e assim por diante. Tudo isso diz respeito a uma geograficidade: existem determinações territoriais nos espaços múltiplos, em uma cidade, no campo pela reforma agrária, pela desigualdade social, mas também há determinações territoriais do afeto e da violência, das marcas da violência, das marcas do abuso que podem estar no corpo e na mente das crianças. No momento em que se trabalha com a geograficidade, esses elementos podem comparecer como pedido de socorro, como aspecto de denúncia, o que valida a importância do trabalho com o corpo e da relação de contato com o corpo para pensar o corpo-espac, o corpo-território.

Se a criança começa, por exemplo, a ter uma negação da sua própria corporeidade, significa dizer que o corpo dela não é território dela, mas um “espaço”, um absoluto que se relativiza na negação de si. Isto porque não é construída nenhuma autonomia, nenhuma identidade, nenhum gostar de si mesma enquanto corpo. Quando a criança não se apropria do seu próprio corpo, portanto, ele é espaço, mas é, também, uma negação do ponto de vista do

território, o que pode fragilizar o desenvolvimento do senso de respeito e proteção do próprio corpo, tornando-a vulnerável a todos os tipos de violências (Endo, 2005).

No processo de reconhecimento da constituição do corpo, dos membros, é que a criança constrói os pontos de referência. Após essa construção, passa a entender todos os movimentos que compõem o corpo: o movimento dos membros, do tronco, dos dedos, do pescoço e assim sucessivamente, compreendendo, portanto, que esses movimentos estão centrados, inicialmente, nela mesma. Tal reconhecimento é importante, dado que constitui movimento de espaço-território para o corpo, tratando-se de um processo de apropriação deste corpo. Inicialmente, portanto, os pontos de referência são fixos (espaço absoluto que se relativiza), porém, vão ganhando dimensões reversíveis, de maneira processual.

Corpo-conservação, corpo-direção, corpo-orientação e corpo-reversão

Nesta apropriação do corpo, uma questão relevante se refere à compreensão da lateralidade. A lateralidade envolve o fato de que o corpo é dividido em duas partes: uma direita e outra esquerda. Mas, como isso se estabelece? É importante ter claro que todos os processos de direção e orientação necessitam de um ponto de referência. O ponto de referência é o núcleo provedor de localização, de posição, de visão e de sentido para todas as coisas. As crianças iniciam a tomada de consciência espacial por ponto de referência. Essas noções são importantes na orientação espacial e é relevante que possam ser desenvolvidas, inicialmente, a partir do próprio corpo, para que este seja tomado como referência em aprendizagens que envolvam tais noções externamente ao corpo. Nesse ínterim é importante que a criança se movimente e entenda esquerda e direita a partir das mãos, dos pés, do tronco, vire-se para o lado direito, vire-se para o lado esquerdo, e assim sucessivamente, trabalhando com a própria mobilidade e apropriação do corpo. A lateralidade geralmente começa a ser trabalhada com a criança aos quatro anos de idade. Qual seria o ponto de

referência neste caso? A divisão do corpo em duas partes (direita e esquerda) tem como centralidade a unicidade de órgão sensível do corpo: o coração. Existem outros órgãos únicos, mas a unicidade sensível é dada pelo coração, o ponto de referência corpóreo-espacial (Negrine, 1986).

Observa-se que dessas vivências também se desenvolve a construção de uma estrutura espacial: o tamanho da criança, a largura dos braços, a extensão das pernas em movimentos de andar, de pular, de correr e da orientação e do sentido quando ela movimenta o corpo para frente, para trás, quando anda em curva. O sentido de curva e de reta oferece suporte à orientação temporal de deslocamento no espaço, o tempo de chegada e o espaço percorrido, à dimensão angular.

Assim, outras questões espaciais passam a ser imbricadas ao tempo: Onde está o meu corpo de manhã? Onde está o meu corpo à noite? Onde está o meu corpo à tarde? Onde está o meu corpo em cada momento de meu cotidiano? É possível estabelecer escalas e nominações de vivência (dia e noite) e, posteriormente, de percepção: o que se faz a cada período de um dia? Após, considera-se o intervalo de 24 horas, que está demarcado por momentos mais fixados na ação do corpo, para, posteriormente, ser demarcado por um movimento temporal específico – concebendo segundos, minutos, horas – para associar a tempos mais amplos: o dia anterior, o dia posterior, uma semana, um mês, expandindo da mesma forma como ampliamos a escala corporal para a escala do corpo do outro, da família, da comunidade e também desses lugares de vivência. Isso porque a vivência temporal da criança passa a ser vinculada às ações que se externalizam dela. O tempo irá se ampliando em forma escalar, ou seja, dos tempos e movimentos vinculados essencialmente ao corpo para os tempos e movimentos relacionados aos outros corpos: tempo de trabalho da mãe, tempo de trabalho do pai, tempo de atividades na escola, o final de semana e a visita aos avós, etc. O tempo pode ser trabalhado com a criança desde a mais tenra idade, porém, entre os dois e três anos é que esta noção se desenvolverá de maneira mais efetiva.

Além disso, nesses movimentos, nesses processos, trabalha-se, portanto, com a dimensão do lugar, do lócus ao topos, para a geograficidade. O que são

esses topos? Os topos são as funções ou as dimensões topológicas, que também ganham graus de complexidade, ou seja, assim como se fala da espacialidade de vivência, de percepção, de concepção, o *lócus* também se transforma em topos. Os topos são diferentes, eles são elementares na medida em que são muito mais locacionais. Podemos dizer que o *lócus* é imediatamente absoluto para se tornar mediatamente relativo, o que significa que o movimento é tanto espacial quanto conceitual e, neste sentido, topos e *lócus*, ganham maior complexidade, porque são essencialmente relacionais. Neste caso, são também projetivos, porque irá depender da criança se projetar numa visão em relação ao espaço e aos objetos, para que em estágios superiores de aprendizagem (verificados nas séries iniciais do ensino fundamental) atinja as dimensões euclidianas, em que há necessidade de referenciais de medidas (de área, de forma, de volume) para dar a dimensão concreta-absoluta desses objetos e desses fenômenos ou dessas espacialidades.

As noções topológicas locacionais e ou elementares (Acevedo-Rincón, Tebet, 2022) neste conjunto de ações desenvolvidas para o domínio desse espaço-corpo na constituição do espaço-território, são inicialmente elementares, para, posteriormente, irem também para um movimento relacional, em seus diversos níveis de complexidade. O que são as noções posicionais? Elas começam de maneira mais simples para criança, por isso que se denominam elementares, que é o aqui, é o ali, é o lá. Essas primeiras palavras são representativas do *lócus*, de posições que os sujeitos e os objetos apresentam para a criança e que em um primeiro momento precisam ser feitas por ela, em um movimento do aqui, do ali e do lá, e depois olhar e observar o aqui, o ali e o lá de outros objetos, de outras pessoas.

A destacável tese de Alina Kaledina Ortega (2021) retoma análises significativas da Psicologia Étnica na Rússia, que foram estudos que em muito influenciaram as concepções de Vigostky. A autora, ao analisar as contribuições de Gustav Gustavovich Shpet, resgata os trabalhos de inúmeros intelectuais, tais como Tadeusz Stefan Zieliński e Wilhelm Maximilian Wundt. Com base em Zieliński a autora menciona que a

[...] língua oral é produzida por movimentos internos (quando o ar passa pela laringe), que integram a modulação de tom, e por movimentos mímicos (feitos por músculos da língua, boca e rosto), que compõem a articulação sonora. Historicamente a modulação do tom, apareceu antes da articulação: a primeira expressa a intensidade de afeto e a segunda a modalidade. De acordo com Zieliński, nas primeiras etapas do desenvolvimento da língua, filogênese e ontogênese são parecidas – os primeiros sons da criança representam fortes afetos (como fome ou dor), depois a criança começa a articular. [...] Outro exemplo são os advérbios de localização: os que significam longa distância têm som mais forte e surdo, outros que indicam proximidade têm som mais fraco e sonoro, em algumas línguas, som mais longo ou duplicação de consoante indica aumento de tamanho de objeto. Wundt ressalta que essas observações não servem para todos os idiomas, mas mostram similaridade com famílias linguísticas distantes (inclusive com povos que tiveram pouco contato entre si) (Ortega, 2021, p.45-46).

Observa-se que estes elementos linguísticos são extremamente demarcados na ambiência de sala de aula, seja nos aspectos afetivos de professores e alunos, seja na demarcação dos advérbios de localização. Os sons expressam não apenas o lugar, mas simultaneamente a posição relativa do lugar e implicam em pensamento, fala e espaço de forma sincrônica. Signo, sentido e significado vão se materializando na relação pedagógica e na consciência espacial da criança. Da mesma forma ocorre nas relações topológicas locacionais e ou elementares quando são explorados aqui, lá, ali, dentro, fora, frente, atrás, ao lado e aqui ao lado, lado de lá, lado de cá. Estes processos de localização vão sendo desenvolvidos para que posteriormente esses lados possam ser concebidos como direita e esquerda, o em cima e o embaixo, ou seja, uma transição do que estava centrado no corpo para uma posição relativa do objeto. Todos esses elementos topológicos locacionais posicionais dos objetos e das pessoas, são importantes para que possam ser construídos os conceitos de vizinhança, de separação, de ordem ou sucessão, de envolvimento quando algo está dentro de, de fechamento quando há o interno, o externo e o contorno. O contorno é relevante porque dá ideia de limite, de continuidade, de proporção (maior e menor), de distância (de perto e de longe), de comprimento (Castrogiovanni; Callai; Kaercher, 2008).

Após o aprendizado dessas dimensões é possível o desenvolvimento de diferentes pontos de vista, em uma perspectiva horizontal (frontal) – visão

oblíqua, em que se enxerga mais ou menos a 45 graus –, sendo possível visualizar a frente e o desenvolvimento em profundidade e volume e a posição vertical, em que, olhando na posição perpendicular ao plano, ângulo de 90 graus, destaca-se a forma. Tais relações topológicas são fundamentais para a percepção e compreensão do espaço, ao mesmo tempo entender a forma, sua mudança, sua conservação, seu desenho e representação.

Segundo Castrogiovanni, Callai e Kaercher (2008), a conservação é fundamental para a compreensão do ponto de referência. Quando nós estamos com uma criança no centro, por exemplo, se mantém este ponto de referência para entender o processo de reciprocidade de vizinhança: ela está perto de, está longe de, para, posteriormente, entender o conceito de reversibilidade. A reversibilidade envolve o posicionamento, a partir do lugar do outro, no estabelecimento de relações topológicas (embaixo, em cima, direita, esquerda, frente, atrás). Este movimento permite o trabalho com limites, fronteiras, organização, diferenciação espacial. Mas, não apenas a reversibilidade indica mudança de ponto de vista, de possibilidade de visualização de objetos e situações. Quando tratamos de implicações epistemológicas e ontológicas no ensino, talvez o conceito de reversibilidade seja o exemplo mais concreto. A reversibilidade elege uma expressão importante no processo de sociabilidade e de entendimento das relações: “Coloque-se no meu lugar”. Trata-se de um movimento ontognosiológico que expressa a capacidade de sentir, de colocar-se na situação social do outro, o que implica em humanizar a condição social e histórica dos sujeitos em relação.

A partir deste ponto se caminha para dimensões topológicas relacionais complexas, as projetivas, ou seja, o corpo do outro, estabelecendo o outro como referência, como é o caso da reversibilidade e das euclidianas. As euclidianas – que nesse momento de educação infantil ainda não são totalmente passíveis de desenvolvimento – podem ser iniciadas e decorrem do topológico, do projetivo, dependendo de um sistema de referência, de um sistema padrão de medidas que podem ser construídas pelo corpo, para entender as superfícies, as distâncias, as simetrias, as assimetrias, as grandezas, a forma.

A percepção espacial euclidiana é métrica, é uma lógica matemática formal, mas pode ser construída na educação infantil não a partir do sistema métrico, mas através de uma medida de referência a partir do corpo: pode-se construir as distâncias pelos passos, pelas mãos, pelos pés, pelos corpos. Quantos palmos tem a mesa? Quantos passos há de distância entre a porta e a janela? Como mudam os passos de acordo com os tamanhos das crianças? Há um passo médio, que possa ser mais ou menos de referência para todos? Quantos ladrilhos há entre a porta e a parede frontal da sala de aula? Portanto, existem várias formas de representação das medidas que estão relacionadas ao corpo e ao espaço concreto em que a criança vive.

Ao discutir a prática pedagógica, Cavalcanti (2005, p. 201) aponta a questão da aproximação entre geografia e o contexto de vida da criança: “Esse entendimento implica ter como dimensão do conhecimento geográfico o espaço vivido, ou a geografia vivenciada cotidianamente na prática social dos alunos.” Isto implica que os temas de aprendizagem partem do concreto, do cotidiano, porém, deixa-se aqui marcado que este movimento consiste em uma contextualização inicial do ponto de vista de partida do processo de ensino-aprendizagem, pois, a ideia é justamente que a criança deve apreender de si para sair de si, apreender do cotidiano para sair do cotidiano, não permanecendo restrita, portanto, ao seu próprio corpo/espaço/universo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O raciocínio geográfico, que se expressa no processo de reconhecimento da propriedade espacial dos fenômenos, é o elemento mobilizador do desenvolvimento da consciência espacial. No contexto da educação infantil o aspecto mais relevante ao desenvolvimento deste raciocínio é que a criança comece por conhecer seu próprio corpo, utilizando-o como referência a partir da qual possa compreender o seu lugar e o lugar do outro, desenvolvendo a orientação espacial e as noções topológicas. A ideia é que as crianças possam ampliar a consciência corporal-espacial no e em relação com o mundo, se construindo e sendo construídas no âmago destas relações durante o processo de

humanização na escola. Esta dinâmica implicará o desenvolvimento do sentimento de pertencimento, que posteriormente se vinculará à dimensão de lugar e território, possibilitando um ciclo escalar de desenvolvimento que se inicia precocemente na vida da criança.

Como raciocínio geográfico está intimamente ligado à consciência corporal da criança é fundamental uma prática pedagógica que explore várias possibilidades em torno dos aspectos fundantes da geograficidade. Esses tipos de práticas ou a construção de atividades/vivências que envolvam dimensões múltiplas de desenvolvimento atinentes ao raciocínio geográfico, devem ser propostas aos professores e licenciandos, em um trabalho que vise o desenvolvimento do pensamento/consciência espacial de crianças.

REFERÊNCIAS

- ACEVEDO-RINCÓN, J. P.; TEBET, G. G. C. Spaces, movements and topological notions: what do the babies' cartographies show? **The Mathematics Enthusiast**, v. 19, n. 2, p. 470-500, 2022. DOI: [10.54870/1551-3440.1561](https://doi.org/10.54870/1551-3440.1561).
- ALMEIDA, R. D. Cartografia escolar e pensamento espacial. **Signos Geográficos**, v. 1, p. 1-17, 2019.
- BLUE, D. M. The environment within: on the fetus's capacity to differentiate self from other. In: HARRANG, C.; TILLOTSON, D.; WINTERS, N. C. (Orgs.). **Body as Psychoanalytic Object**. London: Routledge, 2021. p. 23-25.
- CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; KAERCHER, N. A. **Ensino de Geografia:** práticas e textualizações no cotidiano. 6^a ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- CAVALCANTI, L. S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. **Caderno CEDES**, v. 25, n. 66, 185-207. 2005.
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GUTTON, P. **O brincar da criança:** estudo sobre o desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 2013.
- JULIASZ, P.C.S.; DE ALMEIDA, R. D. Cartografia na infância: as relações entre a verticalização da figura humana e a representação espacial. **Revista**

Brasileira de Cartografia, [S. l.], v. 66, n. 4, 2014. DOI: 10.14393/rbcv66n4-44684.

LEFEBVRE, H. **A produção do espaço**. Tradução de Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins. Belo Horizonte: UFMG, 2006. 476 p.

LUKÁCS, G. **Prolegômenos para a ontologia do ser social**. Obras de Georg Lukács – Volume 13. Traduzido por Sérgio Lessa e revisado por Mariana Andrade. 1^a ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2011. 249 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Faculdade de Ciências, Departamento de Psicologia, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

MOREIRA, R. Marxismo e Geografia (A geograficidade e o diálogo das ontologias). **GEOgraphia**, Niterói, ano VI, n. 11, p. 21-37. 2004.

NEGRINE, A. **Educação psicomotora**: a lateralidade e a orientação espacial. Porto Alegre: Pallotti, 1986.

ORTEGA, A. K. **Gustav Gustavovich Shpet (1879-1937) e a psicologia étnica na Rússia**. 2021. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. DOI: [10.11606/T.47.2021.tde-05052021-191056](https://doi.org/10.11606/T.47.2021.tde-05052021-191056).

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

REGO, N., NUNES, C. X. As geografias do corpo e a educação (do) sensível no ensino de geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 86-107, 2011.

SILVA, A. M. *et al.* Corpo e experiência: para pensar as práticas corporais. In: FALCÃO, J. L. C.; SARAIVA, M. C. (Org.). **Práticas corporais no contexto contemporâneo: (in)tensas experiências**. Florianópolis: Copiart, 2009. p. 5-10.

SILVA, G. F. **Gravidez**: regressão e movimentos representacionais na perspectiva de Freud e Winnicott. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. DOI: [10.11606/D.47.2008.tde-06052009-074146](https://doi.org/10.11606/D.47.2008.tde-06052009-074146).

SILVA, S. G. da. Do feto ao bebê: Winnicott e as primeiras relações materno-infantis. **Psicol. clin.**, v. 28, n. 2, 29-54, 2022.

SMITH, N. **Desenvolvimento desigual:** natureza, capital e a produção de espaço. Tradução de Eduardo de Almeida Navarro. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

SOUZA, J. G.; KATUTA, A. M. **Geografia e conhecimentos cartográficos:** A cartografia no movimento de renovação da geografia brasileira e a importância do uso de mapas. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

SOUZA, J. G. Limites do território. **AGRÁRIA**, São Paulo, n.10/11, p. 99-130, 2009.

SOUZA, J. G.; JULIASZ, P. C. S. **Geografia:** ensino e formação de professores. Marília: Lutas Anticapital, 2020.

SOUZA, J. G. O Pensamento Espacial e a Geografia Pragmática: réquiem para o passado. **Revista da ANPEGE**. [S. l.], 2022. DOI: 10.5418/ra2022.v18i36.16336.

SOUZA, J.G.; WIEZZEL, A. C. S. **Elementos categoriais da aprendizagem geográfica:** contribuição teórico-metodológica ao processo de ensino. 1. ed. Marilia, SP: Editora Lutas Anticapital, 2023. v. 1. 129p.

SOUZA, J.G. Ruy Moreira: ontonegatividade e positividade ontológica. In: FRANÇA FILHO, A. L.; ANTUNES, C. F.; FERNANDES, F. M. (Org.). **O que é Geografia, de Ruy Moreira:** diálogos com a obra e seu autor. 1 ed. Rio de Janeiro: Consequência Editora, v. 1, p. 273-296, 2023.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia:** um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: Difel, 1983.

VIGOTSKI, L. S. Linguagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de Maria da Penha Villalobos, 6 ed. EDSUP, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WINNICOTT, D. W. **A criança e seu mundo.** 6 ed. Rio de Janeiro: LTD, 1982.

WINNICOTT, D. W. **Natureza humana.** Rio de Janeiro: Imago, 1990.

Como citar este artigo:

SOUZA, José Gilberto de; WIEZZEL, Andréia Cristiane Silva. O corpo: início do processo de desenvolvimento do pensamento espacial. **GEOGRAFIA**, Rio Claro-SP, v. 50, n. 1, p. 618-645, 2025. DOI:

Recebido em 10 de janeiro de 2025
Aceito em 05 de setembro de 2025