

MÉTODO E AÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO (FÍSICA) INFANTIL: REFLEXÕES A PARTIR DA SEMIÓTICA E DA ANÁLISE DO DISCURSO

Eliane Gomes da Silva
Roseli Cecília Rocha de Carvalho Baumel

RESUMO

O objetivo deste estudo é refletir sobre o ‘método’, buscando subsídios para a ação pedagógica na Educação (Física) Infantil. Para tal, vale-se de um diálogo com a semiótica de C. S. Peirce e com o campo da Análise do Discurso. Conclui-se que a compreensão do fundamento geral do método elimina hierarquias entre método “científico” e método “pedagógico”, e possibilita a produção e apropriação de conhecimentos como um processo de interlocução entre professor e crianças, no fluxo da ação pedagógica, concebida esta como confronto com a experiência.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação Física Infantil. Método Científico. Semiótica. Análise de Discurso.

ABSTRACT

The objective of this study is to reflect on the “method”, seeking subsidies for the pedagogical action in Children (Physical) Education, from a dialog with the semiotics of C. S. Peirce and with the field of Discourse Analysis. The conclusions indicate that the understanding of fundamental general of the method eliminates hierarchies between method "scientific method" and "pedagogical method", and allows the production and appropriation of knowledge as a process of interlocution between teacher and children, in the flow of pedagogical action, designed this as confrontation with the experience.

Key words: Children Education. Children Physical Education. Scientific Method. Semiotics. Discourse Analysis.

RESUMEN

El objetivo de este estudio es reflexionar sobre el “método”, buscando subsidios para la acción pedagógica en la Educación (Física) Infantil, desde un diálogo con la semiótica de C. S. Peirce y con el campo de Análisis del discurso. Las conclusiones indican que la comprensión de fundamento general del método elimina jerarquías entre método "método científico" y "pedagógico", y permite la producción y la apropiación de conocimientos como un proceso de interlocución entre el profesor y los niños, el flujo de acción pedagógica, diseñado este como el enfrentamiento con la experiencia.

Palabras claves: Educación Infantil. Educación Física Infantil. Método Científico., Semiótica. Análisis el Discurso.

INTRODUÇÃO

Contradições, ambigüidades, incertezas, complexidades, multi-linguagens, desigualdades, diferenças, conexões, e, enfim, *comunicação*, são fenômenos que configuram os nossos tempos e impõem-nos a necessidade de pensar e suspender crenças, paradigmas e concepções a respeito das coisas e dos homens. No nosso caso, sobretudo, a respeito de *crianças, pesquisa e prática pedagógica*. Caso assim procedamos – de modo atento e com o olhar despido de juízos e pré-conceitos – inúmeros outros *fenômenos possíveis* tendem a evidenciar-se.

No campo da Educação e da Educação Física Infantil, muitas pesquisas já foram desenvolvidas acerca da ação pedagógica com crianças, dentre as quais algumas buscaram superar criticamente os modelos tradicionais de pesquisa. Assim, embora ainda de forma restrita, metodologias alternativas para o estudo das crianças no âmbito educativo já têm sido contempladas, concebendo-as como portadoras e produtoras de saberes, de culturas, de linguagens, e, portanto, de conhecimentos.

Assim, o uso de fotografias, vídeos, brincadeiras, jogos, histórias e passeios pela cidade, são tomados como instrumentos metodológicos privilegiados, e já nos permitem presenciar um cenário que desloca as tradicionais formas de fazer pesquisas *sobre* crianças rumo à concretização de pesquisas *com* crianças, valendo-se de estudos etnográficos, observação participante, levantamento dos artefatos e produções culturais da infância, bem como a adaptação dos instrumentos tradicionais de coleta de dados – por exemplo, questionários –, às linguagens e iconografia das crianças (SARMENTO; PINTO, 1997).

É com respaldo nessa atitude investigativa que no âmbito acadêmico da Pedagogia da Educação Infantil se tem pensado a urgente necessidade – suscitada pelo concreto das relações contemporâneas, e apontadas, sobretudo, pelos campos da Sociologia da Infância (QVORTRUP, 1999; SIROTA, 2001), da Antropologia da Criança (COHN, 2005) e da Fenomenologia (KUNZ, 2004; JENKS, 2002) – de se efetivar uma ação pedagógica que realmente leve em conta os pontos de vistas, interesses, desejos e necessidades das crianças, de forma a considerá-las como capazes e partícipes *do e no* processo pedagógico.

No nosso entendimento, o que aqueles campos teóricos já apontaram é para o perigo contido – tanto nas pesquisas como na ação pedagógica – nos procedimentos metodológicos predominantemente “adultocentros”, nos quais, muitas vezes, o investigador, despreocupado com o compromisso ético da conduta auto-critica, preso a juízos *apriorísticos*, e desconsiderando o outro como *alteridade*, acaba simplesmente projetando o seu olhar interpretativo *sobre* as crianças “colhendo delas apenas aquilo que é reflexo conjunto de seus próprios preconceitos e representações” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 26).

Os autores chamam a atenção, no que diz respeito à pesquisa, para a “reflexividade investigativa”, na qual os investigadores devem estar sempre atentos ao fato de que seus olhares nunca são neutros, exigindo, por isso, um certo exercício de “abandono” do olhar *adultocêntrico*, supostamente detentor das maiores e melhores experiências e saberes. Para nós, esta atitude reflexiva deve também estar presente na ação do professor no ato do desenvolvimento pedagógico, na medida em que – e esta é a hipótese com que trabalharemos – há um método comum na “pesquisa” e na “ação pedagógica”.

Na tarefa de pensar sobre o método, um fator que desperta a nossa atenção é o fato de que as produções acadêmicas, com foco na ação pedagógica, têm-se

caracterizado por uma insistente dicotomia. De um lado, os que defendem o *saber do professor* como nutriente principal do processo de ensino e aprendizagem. De outro, os defensores da necessidade de se priorizar os *saberes da criança* na ação pedagógica. Na esfera educativa, a reprodução dessa polaridade é bem evidenciada, pois continuamos a assistir ações pedagógicas na Educação (Física)¹ Infantil nas quais ora predominam o *laissez-faire*, ora o tradicionalismo/autoritarismo: ou sabem os professores, ou deixam fazer as crianças.

Eis aqui o fundamento de nossa dúvida principal: o campo da Educação e da Educação (Física) Infantil tem se voltado, no processo investigativo sobre os discursos didáticos-pedagógicos, à ação pedagógica vista como processo singular de pesquisa e, por conseguinte, à Educação como campo singular e específico de produção de conhecimento? Parece-nos que não, e um indício disso são as constantes denúncias de que as crianças – interlocutoras da ação pedagógica - não são reconhecidas e incluídas como capazes e partícipes desse processo. Outrossim, ainda temos dificuldades, não obstante o conhecimento teórico, de conjecturar proposições pedagógicas nas quais o ponto de vista das crianças seja considerado, de modo a efetivamente levar em conta seus repertórios singulares, com base no princípio da *alteridade*². Parece-nos que os professores, na ação pedagógica, ainda não descobriram como valorizar as potencialidades/possibilidades expressivas das crianças e, assim, assumi-las como partícipe do processo pedagógico.

O que perderemos, com isso, é a oportunidade de compreender a criança no seu *estar sendo*, estar experienciando, estar produzindo expressividades. Em outras palavras, perdemo-las na sua revelação como *autoras* de seus próprios sentidos e significados na relação pedagógica - na vida, melhor dizendo.

Conceber as crianças como interlocutoras no âmbito de uma prática pedagógica, implica entendê-las como seres singulares, alteridades – como coletivo que, por sua vez, implica diferenças - e não como uma “massa” de crianças, legíveis apenas à luz de categorias socialmente definidas, como raça, etnia, religião, classe social etc. Ou seja, as crianças não são, portanto, repetidamente semelhantes nos seus modos de ver, perceber e significar suas ações/relações. Isto é a sua singularidade interpretativa, condição que faz cada um de nós, de cada criança, únicos, singulares, exclusivos - enfim, *alter*.

A ação pedagógica como fenômeno contingente

Como demonstra Gomes-da-Silva (2007), as pesquisas acadêmicas no campo da Educação e da Educação Física, não terem demonstrado *o que é*, de fato, uma prática pedagógica. Na maioria delas o que prevalece como conclusão, mesmo naquelas que tomam a prática pedagógica como *locus* e ponto de partida para suas reflexões, são explicações, análises e interpretações sobre as práticas já *ocorridas*, quer dizer, situadas no *passado*, em torno das quais prescrevem e indicam modelos pedagógicos.

Para nós, essa é uma compreensão reducionista de prática, pois finda por supostamente eleger o professor como o destinatário (alvo) habilitado a desempenhar

¹ O termo “Educação (Física) Infantil”, entre parênteses, tem o propósito de indicar que estamos suspendendo - sem entrar no mérito da necessidade de haver ou não professores especialistas na Educação Infantil - o entendimento de que a criança possui um lado “físico” (que viabiliza o movimento) e outro “mental”, que viabiliza as chamadas atividades cognitivas.

² Por “alteridade” entendemos, como Peirce (1974, 1990), o Outro, as coisas e os seres com que nos deparamos no Real (ou seja, o que é dado na existência) do mundo fenomênico (IBRI, 1992).

traduções e vulgarizações de preceitos técnicos recomendados pelas produções acadêmicas.

Observe-se que, na possibilidade de que isso ocorra, a tarefa do professor não seria outra senão forjar uma prática *simulada*, ou seja, a ocupação de reformular, à moda de *simulacro* ou imitação de modelos “esotéricos” à sua própria experiência pedagógica. E, mais grave ainda, a fim de dirimir a dúvida, o inusitado, as incertezas, enfim, o chamado ao professor à sagacidade interpretativa, o professor não leva em conta, ao “simular” - dissimular melhor dizendo - as produções/*expressividades* (sentidos singulares) que brotam, comunicativamente, no momento mesmo do confronto com e das crianças, logo, na heterogeneidade (alteridades).

Essa é, pois, a nossa concepção de que é prática pedagógica: fenômeno *vívido* (e não vivido no passado), *contingente*, aberto, que se caracteriza pelo fluxo contínuo de experiências³, como espaço de confrontos diretos de alteridades – em suma, como *relações comunicativas*.

Vale acrescentar que, por relações comunicativas, não estamos entendendo uma comunicação efetivada com base em supostas transparências e obviedades, mas sim um processo comunicativo que enfrenta desordens, complexidades e diversidades. Uma comunicação que, como afirma Ferrara (2004), nutre-se de misturas e interfaces entre linguagens/signos, que se traduzem em diálogos. Trata-se, pois, da relação dialógica entre emissor e receptor, entre signos e significados.

A possibilidade de uma prática pedagógica em fluxo aberto, não depende, exclusivamente, de uma correta aplicação/transmissão simulada de modelos e conteúdos práticos. Mas, depende, sim, dos sujeitos que a dinamizam, que apresentam a suas histórias, sua *formação discursiva* em fluxo; caso contrário, há o pressuposto de sujeitos mecânicos, que deixariam sua história congelada no passado e, no máximo, seriam obrigados a repeti-la, reproduzi-la no presente e no futuro. Uma prática pedagógica *vívida* só é possível com sujeitos que a *vivem/formulam* na dimensão mesma da ação, logo, do concreto, já que é um processo dinâmico e não um fato consumado. Por isso temos preferido o termo *ação pedagógica*, ao invés de “prática pedagógica”.

O PROBLEMA DE PESQUISA

Embora já contemos com avanços em termos de procedimentos metodológicos no âmbito da produção do conhecimento, ainda não parece verdade que os fundamentos que compreendem o método estejam amplamente compreendidos.

Destarte, a dúvida que subsiste e que instiga a nossa investigação é se existe uma hierarquia em termos *investigativos*, que garanta exclusiva superioridade e legitimidade à elite acadêmica (“científica”) para determinar e prescrever objetivos, métodos de ensino, conteúdos, avaliação. Não estaria aqui o fulcro da ilusão de que os professores são “práticos”, no sentido de que põe em prática um aprendizado

³ “Experiência” é aqui entendida, com base na semiótica peirceana, simultaneamente como “o inteiro resultado cognitivo do viver”; e “curso de vida” (PEIRCE apud IBRI, 1992, p. 4). Isso significa que a experiência é a própria *alteridade* se manifestando, produzindo, confrontando, evoluindo.

acadêmico, e os acadêmicos sim, os investigadores, detentores do saber original e “oficial” e, finalmente, os alunos-crianças são apenas aprendizes?

Se os avanços metodológicos nas pesquisas sobre/com crianças e ação pedagógica já se fazem presente no âmbito acadêmico, mas ainda não alcançam o concreto dessa ação (GOMES-DA-SILVA, 2007), uma explicação possível não seria o fato de que estaria havendo, de algum modo, uma distinção de fundamentos e uma hierarquia valorativa entre concepção de método para o âmbito da pesquisa/ciência e método para a ação pedagógica? Se concordarmos que método científico não é mais, meramente, um corpo sistematizado e organizado de conhecimento, como nos legou a modernidade, mas sim processo vivo e dinâmico de produção de conhecimento, não haveria princípios gerais e universais como condição subjacente a todo e qualquer método?

É de nosso entendimento que, numa situação de ação pedagógica propriamente dita, seja razoavelmente compreensível que os professores se ancorem ao propalado pela Academia (“ciência”), para interpretar conteúdos e fragmentos de enunciados/discursos apresentados pelas crianças. Afinal, o discurso acadêmico/de especialistas tem alto valor simbólico – o “cientificamente comprovado” (Zamboni 2001), peso, ao contrário, que não possuem os discursos infantis.

O que não podemos permitir, se vislumbramos a ação pedagógica como relações comunicativas, é que o discurso das crianças seja ignorado pelos professores sob a égide de não serem científicos, corretos e melhores. Muito menos que desvalorizem o modo de Ser criança em favor dos conteúdos acadêmicos.

Temos ouvido nos discursos acadêmicos que é preciso dar às crianças vez e voz nas pesquisas e mesmo na ação pedagógica. Ora, vez e voz as crianças já possuem. Muitas delas nos gritam na “voz” do silêncio, nos sinais de cansaço pelo trabalho árduo, nos sinais de agressão, nos sinais de excesso, nos sinais de prazer... O que não sabemos, pois, é interpretá-las (lê-las) por não estarmos dispostos e constantemente nos deslocar do “lugar” perceptivo e interpretativo que nos encontramos, e *renunciar* às nossas representações apriorísticas.

Este é um dos fatores a ser considerado se pretendemos pensar em *métodos pedagógicos* realmente significativos e comunicativos. O que é o contrário da nossa insistência em buscar, apenas na razão, na abstração e/ou em referências externas às nossas experiências pedagógicas, as bases para desenvolvermos nossas práticas.

OBJETIVO

Dessa forma, o objetivo deste estudo é adentrar à complexidade do *método*, buscando subsídios para a ação pedagógica na Educação Física Infantil. Para tal, nos valeremos do entendimento de Charles Sanders Peirce⁴ (PEIRCE, 1972, 1974, 1990), dado que este filósofo e semioticista propõe um método geral de produção do conhecimento, o qual subjaz a todos os outros, sejam rotulados de “científicos” ou não. Também dialogaremos com o campo da Análise de Discurso, a partir de Zamboni (2001) e Mangueneau (2005), na medida em que tratam dos temas da apropriação de conhecimentos e incorporação de discursos

A CONTRIBUIÇÃO DA SEMIÓTICA PEIRCEANA

⁴ Charles Sanders Peirce (1839-1914), físico, matemático, astrônomo, e físico norte-americano. Deixou vasta obra no campo da filosofia e da lógica.

Com base em Peirce (1972, 1974, 1990), nossa perspectiva volta-se para a *possibilidade* da existência de princípios gerais e universais como condição subjacente a todo e qualquer método investigativo: o *fundamento* ao qual já nos referimos.

Para Peirce (1974), cada ciência se define pelo tipo de conhecimento que produz. O método geral, defendido por Peirce, segundo Santaella (2002, p. 127), “não anula, apenas subjaz, aos métodos e técnicas específicas que cada ciência tem por função desenvolver e transformar”. Cada ciência, para a semiótica peirceana, configura seus procedimentos de uma maneira que lhe é própria:

desenvolvendo metodologias específicas e relevantes para determinadas aplicações de acordo com necessidades que brotam dentro dela e que não pode ser imposta de fora. Quanto mais a prática científica se aproxima desse ideal, mais científica ela é, não se confundindo com meras encomendas burocráticas, administrativas, comerciais ou ideológicas que são muitas vezes equivocadamente chamadas de pesquisa científica (SANTAELLA, 2002, p. 127-128).

Disso resulta que, quanto mais nos dedicarmos à compreensão dos fundamentos do método, mais chance teremos de perceber a singularidade de um campo discursivo.

Assim, ancorado em Peirce, nosso entendimento de pesquisa é que investigar não é, pois, tarefa de um setor ou uma comunidade específica, mas caracteriza-se como condição própria de todas as inteligências capazes de aprender com base na *experiência*, logo, na tangibilidade dos fatos/fenômenos vivos e complexos (*alter*) que, assim sendo, exigem ser conhecidos/investigados como tal. Nesse sentido, não há um método adequado para o âmbito acadêmico (“científico”) e um método específico para o processo pedagógico na escola.

Daí que, para nós, no que diz respeito à produção de conhecimentos ou investigação, não há diferenciação, em termos de método, entre âmbito acadêmico-universitário e instituição escolar, bem como não há valoração, em graus hierárquicos, entre investigador-acadêmico, investigador-professor e investigador-criança-aluno. Contudo, admitimos que há interesses e responsabilidades sócio-políticas que diferenciam essas esferas institucionais e seus atores.

A CONTRIBUIÇÃO DA ANÁLISE DO DISCURSO

Vejamos como Zamboni (2001), estudiosa no âmbito da Análise do Discurso, pode aqui nos auxiliar. Ao tratar do processo de “Divulgação Científica”, a autora entende que estão não se restringe a um processo de “equivalência” a um discurso primeiro, de fonte científica, e que resultaria em um discurso segundo, “degradado”, ou seja, “reformulado”. Ao contrário, a autora defende que este é um processo de *formulação*, que se constrói como fenômeno vivo, na relação discursiva entre sujeitos que também constroem e influenciam saberes, e não apenas deles se apropriam.

Ao tratar, nessa perspectiva, da *apropriação de conhecimentos*, Zamboni (2001) nos inspira na busca da compreensão do processo de apropriação, reconstrução e formulação de conhecimentos no âmbito educativo.

Atentamos, a princípio, às ressalvas que Zamboni (2001) faz à concepção de Divulgação Científica trazida por Authier-Revuz, qual seja, a de *reformulação*

científica. A reformulação científica, esclarece Zamboni (2001 p. 83, 84) é uma atividade por meio da qual se “transforma o discurso da ciência em um discurso do ‘cotidiano’ (...) reformula-se o discurso científico (em função de uma determinada audiência) e obtém-se um outro discurso, que mantém, porém com o primeiro, relações de equivalência”. Evidencia-se, neste entendimento, um sentido de hierarquização, no qual um discurso circulante não é, senão, réplica “degenerada” de um discurso-fonte e legítimo.

No debate com Authier-Revuz, Zamboni (2001) opta por tratar a Divulgação Científica (apropriação e difusão do conhecimento científico) como um processo de *formulação*, ao invés de reformulação. É do argumento da própria autora que as Divulgações Científicas realizadas pelo viés didático não coincidem com outros tipos de divulgações, mas “compartilham um componente comum, na medida em que trabalham a linguagem do produto final de forma a torná-la acessível ao destinatário” (ZAMBONI 2001, p. 64). Quer dizer, busca tornar acessível ao ‘leitor’ - aos professores e alunos - os “fatos da ciência”. Aqui se esclarece a afinidade de nosso debate com Zamboni (2001), isto é, o entendimento de que os procedimentos didáticos não têm sido outros senão, réplicas, traduções, enfim, reformulações do academicamente produzido.

Compreendemos, a exemplo dessa autora, a produção do conhecimento como um fenômeno vivo e dinâmico que se constrói na relação discursiva entre sujeitos partícipes de diferentes instâncias. Eis também o motivo pelo qual nos referimos ao *método* como aspecto essencial que merece ser esclarecido junto ao compromisso de compreender como se constrói ou formula uma ação pedagógica.

Nesse sentido, o maior interesse que temos pela perspectiva apresentada por Zamboni (2001) está, justamente, no modo como ela aborda/percebe o seu objeto de estudo: atenta à construção/formulação viva do fenômeno da apropriação e divulgação de conhecimentos. Tal atitude, atenta ao *como* se produz, ou seja, à sua complexidade interativa, é o que entendemos por *método* – vivo e processual.

Em abordagem compatível, Mangueneau (2005 p. 98) traz a noção de *incorporação* para invocar a imbricação existente em um discurso e o seu modo de anunciação:

1. O discurso, através do corpo textual, faz o enunciador encarnar-se, dá-lhe corpo;
2. Esse fenômeno funda a “incorporação” pelos sujeitos de esquemas que definem uma forma concreta, socialmente caracterizável, de habitar o mundo, de entrar em relação com o outro;
3. Essa dupla “incorporação” assegura, ela própria, a incorporação dos destinatários no corpo dos adeptos do discurso.

No nosso entendimento, tal noção aplica-se também às crianças, pois, apesar de ainda não dominarem plenamente a capacidade de argumentação verbal, com seus modos de “habitar o mundo”, de “entrar em relação com o outro”, também incorporam discursos, anunciam-nos a seu modo, e portanto tornam-se deles co-autores.

A exemplo de Zamboni (2001), o nosso interesse, então, é entender, especificamente, como se constrói ou formula uma ação pedagógica com crianças. Todavia, acessar o núcleo dessa temática, só é possível, no nosso entendimento, se dispusermos a compreender, também, o processo denominado “apropriação de

conhecimentos”. Isto quer dizer que não podemos prescindir, em nossa tarefa, de compreender como o que se produz na Academia reverbera na Escola e vice-versa.

IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA/AÇÃO PEDAGÓGICA

Não raramente ouvimos dizer que a Escola deve propiciar experiências significativas às crianças-alunos, de maneira que as atividades pedagógicas façam sentido para elas *no momento mesmo* de seu desenvolvimento e não, como comumente acontece, serem apenas tentativas de reproduções de outras “experiências” sugeridas como corretas e mais adequadas – os modelos e preceitos didáticos provindos do meio acadêmico, por exemplo -, já que estas são referências abstratas e externas à situação concreta de uma ação pedagógica.

Ora, tornar uma experiência pedagógica significativa às crianças exige desempenhar a tarefa de cotejar preceitos didático-pedagógicos abstratos com as intenções, necessidades e desejos das crianças. Esse é um desafio, um dilema aliás, que coloca a figura do professor na “mira do alvo”. Caberia a ele o compromisso de assumir, sozinho, essa responsabilidade? Se, de um lado o professor é acusado e cobrado por não acompanhar os avanços teóricos, que por sua vez prescrevem-lhe a *priori* conteúdos e métodos pedagógicos, de outro, é acusado de não atender os reais – e *contingentes* - interesses e necessidades das crianças-alunos. Da parte do professor, ouve-se o desabafo do fato de a Academia deixá-lo, constantemente, à margem da produção do conhecimento. Da parte da Academia, ouve-se o discurso de que é preciso ouvir o professor para produzir conhecimento.

Malgrado os prejuízos que esses impasses causam ao processo educativo - e que não são apenas esses, bem sabemos⁵ -, o que ainda estamos longe de contemplar é uma ação pedagógica e investigativa que considere todos os partícipes do processo, ou seja, como *relações comunicativas* (GOMES-DA-SILVA 2007), princípio tão apregoado, mas dificilmente alcançado.

Insistimos que, instaurado no limiar dessas ambigüidades, encontra-se um problema metodológico. Do *método*, melhor dizendo. Se as relações pedagógicas se estabelecem no âmbito das relações comunicativas, como já defendia Paulo Freire (1988), não procede, no nosso entendimento, centrar, cobrar ou delegar responsabilidades apenas ao professor, mas descobrir, *com* ele e *com* os alunos, novos *modos* de produzir conhecimentos, o que implica, também e sobretudo, novas *formas* (expressividades) a serem interpretadas, quer dizer, descobrir novos métodos de ver, conceber e interpretar o mundo e as crianças-alunos.

O que não faz mais sentido é continuarmos a delegar capacidades e responsabilidades apenas ao professor para significar essa experiência, e muito menos o poder de responsabilizar-se pelos sentidos que cada criança-aluno, na sua singularidade perceptiva, atribui aos conteúdos mobilizados na ação pedagógica. Além do mais, a verdadeira experiência é *incorporada* naquilo que se vive diretamente, no confronto direto com a realidade e não naquilo que ilusoriamente “experienciamos” a partir do filtro interpretativo de outrem - das mídias, da indústria cultural, dos professores “tradicionais” que omitem outros pontos de vista.

⁵ Estamos cientes de que questões político-administrativas, como baixos salários e precárias condições de trabalho influenciam o quadro educativo que hoje assistimos. Entretanto, optamos por focar, neste texto, algumas questões mais epistemológicas (e/ou ontológicas) dos quais os político-administrativos conferem apenas a “ponta do iceberg”, no nosso entendimento.

Isso quer dizer que a própria dimensão da ação pedagógica deve ser concebida e dinamizada como espaço próprio de pesquisa e ação; como espaço vivo e tangível de construção/ação metodológica; isto é, descoberta ininterrupta de novas camadas de sentidos e produções sógnicas, logo, de aprendizados que emergem na/da própria ação, no confronto de alteridades: professor-criança e criança-criança. Assim sendo, na esteira de Sant'Agostino (1995), o que devemos considerar é que embutidos na própria ação pedagógica encontram-se deltas diferenciais, como raça, etnia, classe social, cultura, percepção singular etc. que ultrapassam o véu da homogeneidade imposta pela hegemonia metodológica presente na instituição educativa.

O nosso ponto de vista sobre a produção do conhecimento, repetimos, não parte da oposição ou diferenciação hierárquica valorativa entre processos tidos como científicos e outros não-científicos. Para nós, a ação pedagógica é viva e dinâmica, de tal sorte que se configura como dimensão informacional nela mesma e não como mera tradução passiva e repetidamente semelhante (SANT'AGOSTINO, 1995) de modos de produções acadêmicas e hegemônicas.

No nosso entendimento, o que se revela na ação pedagógica não são os resultados das capacidades das crianças de absorver e reproduzir o que é propalado pelas intenções funcionais institucionalizadas e institucionalizantes que são apriorísticos. Ou seja, as crianças não são meros correspondentes ou “respondentes” de objetivos e conteúdos determinados pelos professores, pela instituição escolar, pelo âmbito acadêmico.

Na esteira de Sant'Agostino (2001), e compartilhando a noção de formulação trazida por Zamboni (2001), o nosso ponto de vista é que a ação pedagógica é iluminada pela configuração informacional embutida no e pelo *modo* como cada criança-aluno e o próprio professor apropriam-se, aprendem, e produzem conhecimentos no espaço pedagógico. Sendo assim, este espaço pode operar como agente transformador não apenas dessa ação isolada, mas seria capaz de influenciar e transformar o processo educativo como um todo; desde a escola até alcançar as produções acadêmicas.

Esclarecemos que não estamos aqui nos referindo, simplesmente, à ação pedagógica como *locus* adequado de pesquisa educacional, como muitas pesquisas acadêmicas já desenvolvem, mediante recurso à etnografia e à pesquisa-ação, por exemplo. Referimo-nos, sim, para acrescentar a essas pesquisas, à *possibilidade* de ao professor e aos alunos/crianças ser facultado a condição de investigadores do processo de ensino e de aprendizagem.

Nesse entendimento, o professor é investigador de sua própria ação (e aprendizado), e as crianças/alunos, investigadores de seus próprios aprendizados, na condição de serem eles próprios responsáveis por significar e dar sentidos às suas experiências. Pois, se entendemos, em uma perspectiva peirceana, aprendizagem como “processo de aquisição de conceito e modificação de conduta” (IBRI, 1992, p. 9), não faz mais sentido atribuir mérito investigativo apenas aos previamente “autorizados” a essa tarefa: os acadêmicos. Experimentar é investigar, é aprender e modificar condutas.

Assim sendo, há um processo de *interlocução* que deve ser entendido como nutriente da ação pedagógica, e não a polarização em termos, ou do saber acadêmico, ou do professor, ou dos saberes das crianças. Diferentemente do usual conceito de *mediação* – no qual o professor é um intermediário, que dizer, situa-se *no meio*, entre os alunos e o conhecimento – por interlocução queremos dizer: diálogo entre professor e

criança, criança-criança que se dá ao nível das relações e produções sógnicas⁶, como sugere Sant'Agostino (1995) na medida em que todos são produtores e intérpretes dos signos que se engendram na ação pedagógica.

Mas concordamos, evidentemente, com o aspecto positivo da importância anteriormente frisada acerca da Divulgação Científica, isto é, da necessidade de “transformar” discursos científicos para torná-los acessíveis àqueles que não fazem parte da elite acadêmica. Tal tarefa – de tradutor/mediador - é um dos compromissos (político, vale dizer) do professor. Todavia, ela é insuficiente, pois a educação escolarizada não deve apenas dar acesso ao conhecimento já produzido, mas possibilitar a compreensão do método como possibilidade de todo. Ser capaz de aprender pela experiência.

CONCLUSÃO

Não basta conceber e dar visibilidade ao professor na condição de partícipe da produção do conhecimento (acadêmico/“científico”) a partir do lugar onde ele, historicamente, está situado no processo educativo: destinatário bem definido e claramente hierarquizado dos discursos acadêmicos (BEACCO; MOIRAND apud ZAMBONI, 2001) e, portanto, vulgarizador/tradutor dos conhecimentos especializados à destinatários leigos e desprovidos de saber – as crianças-alunos.

Tal afirmação, contudo, não destitui o professor de seu compromisso específico e ético, qual seja, o de *ensinar* - tornar compreensível, acessível, disponível, os conhecimentos produzidos. O que esperamos, é que o método pedagógico receba novas visadas, de tal sorte que às crianças seja outorgado o direito de ser partícipe, verdadeiramente interlocutores na ação pedagógica, isto é, com a devida consideração de seus interesses, necessidades e desejos próprios, e não mais sejam concebidos como supostos receptores passivos, incapazes e reprodutores dos interesses e conhecimentos “adulcentrados”, “professorcentrados” (GOMES-DA-SILVA, 2007) e “academicocentrados”.

Se o professor fosse o único, e apenas mediador dos conhecimentos já produzidos, ao desempenhar o seu papel – diferentemente de ser interlocutor como defendemos – significaria, definitivamente, que ele, de fato, despreza os interesses e capacidades das crianças-alunos. O professor que assim atua desconhece o fundamento do método: que a colocação à prova de qualquer saber, e a possibilidade de criação/produção de conhecimento é possibilitada pelo *confronto com a experiência* no fluxo da ação pedagógica - logo, nas possibilidades da contingência.

Rumo à conclusão, o que se evidencia é que não basta, na ação pedagógica, nos apropriarmos de teorias prontas para interpretar fatos, discursos *produzidos*. O que nos cabe como professores e pesquisadores é, isto sim, a partir deles – dos fatos discursivos – buscar novas teorias que justifiquem as nossas próprias práticas como singularidades de fenômeno, concebido não mais como responsabilidade apenas do professor, mas como uma relação dialógica-comunicativa.

Se um discurso é incorporado por sujeitos vivos e perceptivos, *a quem* - e não o

⁶ Com base na Semiótica peirciana, optamos pela utilização do termo *Signo* e *Semioses* (processo de produção de conhecimento, de signos) para nos referir à linguagem. Pois o termo “linguagem” possui forte vínculo com a estrutura lingüística, em especial a palavra, condição que, no nosso entendimento, não é suficiente para tratar de crianças, as quais ainda não possuem capacidade de articulação de argumento verbal, e operam, ou seja, produzem conhecimentos, nutrindo-se numa simultaneidade de lógicas sógnicas, e não apenas com os signos verbais.

que - o professor deve interpretar (“avaliar”) são as próprias crianças-alunos, as suas expressividades. Isto é, sua tarefa é *admirá-las*, e não aos conteúdos por elas supostamente manifestam.

Estes são, pois, as questões com as quais precisaremos nos defrontar, se pretendermos, de fato, compreender como se processa a apropriação do que é produzido no campo acadêmico da Educação e da Educação Física e suas conseqüências para a ação pedagógica. Daqui talvez consigamos, futuramente, partir para a empreitada maior: buscar, no diálogo com outros campos disciplinares, sem contudo a um deles nos restringirmos, indícios que nos permitam legitimar a Educação (e nela a Educação Física) como campo específico e singular (mas não isolado) de produção de conhecimentos. Ou seja, nosso grande desafio é buscar, na *generalidade* do método, a *diferença* nas condições de produção (envolvendo as especificidades de seus diferentes âmbitos e atores) do discurso próprio do campo “Educação”: o discurso didático-pedagógico.

REFERÊNCIAS

- COHN, C. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. (Coleção Passo a Passo, 57)
- FERRARA, L. D. Entre a comunicação e a semiótica, o mundo. *Ghrebh-Revista de Comunicação, Cultura e Mídia*. Disponível em: <http://www.cisc.org.br/ghrebh/ghrebh5/artigos/05_lucreciaferrara.htm>. Acesso em: 25 maio 2004.
- GOMES-DA-SILVA, E. *Educação (física) infantil: se-movimentar e significação*. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.
- IBRI, I. A. *Kósmos Noetós: a arquitetura metafísica de Charles S. Peirce*. São Paulo: Perspectiva, Hólon, 1992. (Coleção Estudos, 130).
- JENKS, C. Constituindo a criança. *Educação, Sociedade e Cultura: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação*, Porto, v.17, p. 185-216, 2002.
- KUNZ, E. Práticas didáticas para um “conhecimento de si” de crianças e jovens na educação física. In: _____ (Org.). *Didática da educação física*. 2. ed. Ijuí: Editota Unijui, 2004. p. 15-52.
- MAINGUENEAU, D. *Gênese dos discursos*. Curitiba: Criar, 2005.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- PEIRCE, C. S. *Semiótica e filosofia*. São Paulo: Cultrix, 1972.
- PEIRCE, C.S. *Escritos coligidos*. São Paulo, Abril Cultural, 1974. (Coleção Os Pensadores, 36)
- PEIRCE, C. S. *Semiótica*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990. (Coleção Estudos, 46)
- QVORTRUP, J. *A Infância na Europa: novo campo de pesquisa social*. Minho: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, Centro de Documentação e Informação sobre a Criança, 1999.
- SANTAELLA, L. *Comunicação e pesquisa*. São Paulo: Hacker Editores, 2002.
- SANT’AGOSTINO, L. H. F. *Bauru, chão-de-passagem: entreposto de valores na rota Atlântico-Pacífico*. Dissertação (Mestrado em Estruturas Ambientais Urbanas) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, USP, São Paulo, 1995.
- SANT’AGOSTINO, L. H. F. *Rumo ao concreto*. Tese (Doutorado em Estruturas Ambientais Urbanas) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, USP, São Paulo, 2001

SARMENTO, M. J.; PINTO, M.. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In:____. *As crianças: contextos e identidades*. Porto: Universidade do Porto, Centro de Estudos da Criança, 1997. p. 9-30.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 111, p. 7-31, mar. 2001.

ZAMBONI, L. M. S.. *Cientistas, jornalistas e a divulgação científica. Subjetividade e heterogeneidade no discurso da divulgação científica*. São Paulo: Autores Associados/Fapesp, 2001.

Eliane Gomes-da-Silva

Doutoranda em Educação na Universidade de São Paulo

Instituto Superior de Educação Orígenes Lessa

Roseli Cecília Rocha de Carvalho Baumel

Doutora em Educação

Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação

Endereço para correspondência:

Eliane Gomes da Silva

Rua Bartolomeu de Gusmão, 2.102, ap.1 91

17017-336 Bauru-SP

e-mail: nani.gomes@terra.com.br

recurso tecnológico: Data show