

## EDUCAÇÃO (FÍSICA) INFANTIL: SEMIÓTICA, TEORIA DO SE-MOVIMENTAR E RELAÇÕES COMUNICATIVAS

Eliane Gomes da Silva  
Lucia Helena Sant'Agostino

### RESUMO

O objetivo deste estudo foi construir um arcabouço teórico para a Educação Física Infantil a partir de um diálogo entre a Semiótica de C. S. Peirce, a Sociologia da Infância e a teoria do “Se-Movimentar”. O método utilizado foi o abdução/indutivo proposto pela semiótica peirceana, que possibilitou estabelecer relações da Educação Física Infantil com os conceitos de “alteridade”, “experiência”, “conhecimento”, “linguagem”, “semiose” e “hipótese”. Concluiu-se que é necessário conceber a Educação Física como um processo de relações comunicativas efetivada na experiência do movimento expressivo, ou seja, nas significações engendradas pelas crianças e professor no concreto das práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação Física Infantil. Movimento Humano. Semiótica. Comunicação.

### ABSTRACT

This study aims to build a theoretical frame for Children Physical Education from a dialog between the Semiotics of Peirce, the Sociology of Childhood and the theory of “Self-movement”. The method used was the abdução/inductive pointed by semiotics of Peirce, which has enabled establish relations of Children Physical Education with the concepts of "alterity", "experience", "knowledge", "language", "semiosis" and "hypothesis". The conclusion was that it is necessary to develop Physical Education as a process of communicative relations that develops in experience of the movement expressive, that is, in significations engendered by children and professor in the concreteness of pedagogical practices.

Key-words: Children Education. Children Physical Education. Human Movement. Semiotics. Communication.

### RESUMEN

El objetivo de este estudio fue construir un teórico para la Educación Física Infantil de un diálogo entre la semiótica Peirce, la Sociología de la Infancia y la Teoría del “Se-Movimentar”. El método utilizado fue la abdução/indutivo propuesto por semiótica de Peirce, que ha permitido establecer relaciones de la Educación Física Infantil con los conceptos de "alteridad", "experiencia", "conocimiento", "lenguaje", "semiose" y "hipótesis". Concluyó que es necesario desarrollar la Educación Física como un proceso de relaciones comunicativas desarrollado en la experiencia de movimiento expresivo, o en significados construídos por los niños y el profesor en las prácticas pedagógicas concretas.

Palabras-clave: Educación Infantil. Educación Física Infantil. Movimiento Humano. Semiótica. Comunicación.

## INTRODUÇÃO

Os estudos sobre educação infantil no âmbito da Educação Física nas últimas duas décadas ainda são tímidos quando se trata de avançar do ponto de vista teórico-metodológico em relação às obras de Tani et al. (1988) e Freire (1989) que tiveram grande impacto na área. Elas são ainda referências usuais na área e têm sido objeto de poucas análises críticas consistentes. Os trabalhos pioneiros de Sayão (1996) e Kunz (1991, 1994) representam tentativas de superar esta relativa inércia, ao colocar em discussão outros fundamentos e pressupostos.

Todavia, não é nossa finalidade revisar tais trabalhos, mas apresentar nossas próprias reflexões e proposições sobre a Educação (Física) Infantil<sup>1</sup> a partir de uma perspectiva balizada pela semiótica de Charles S. Peirce<sup>2</sup>.

Partimos da percepção de que as concepções de infância e educação infantil hoje predominantes ainda estão fortemente influenciadas pela noção de que *Ser criança* pressupõe passividade social, incapacidade perceptiva, participativa e inocência (“não-saber”) – pressupostos estes oriundos da fundação do discurso pedagógico moderno no século XVII (KUHLMANN Jr., 2004). Nessa perspectiva, ser criança/aluno é apenas necessitar de orientações dos mais experientes – os adultos/professores, pelos quais as crianças ainda são vistas como reflexo e receptáculo de saberes tidos como corretos e verdadeiros. Aí reside uma concepção adultocêntrica com relação à infância, ou seja, a visão de mundo e a concepção de infância e criança partem do olhar exclusivo do adulto.

A conformação às normas sociais e aos padrões científicos de “normalidade” é, assim, a *meta* destinada à criança. Disso resulta a lógica fragmentada que vigora na Educação Infantil, a qual não percebe a criança na sua integridade, como Ser concretamente situado, como Ser de *possibilidades*, criativo, singular e ativamente participe nas relações sociais e na produção/criação de cultura. Ao contrário, a criança é percebida apenas pela mediação de códigos socialmente estabelecidos. O *ser da experiência* (o próprio aluno/criança) fica assim destituído, e suas relações e interconexões diretas no/com o mundo e com os outros acabam sendo depreciadas.

As hegemonias presentes na instituição escolar impõem o desconhecimento das multifacetadas que constituem a criança, assim como as complexas articulações que o singularizam e subsidiam suas experiências perceptivas. Cremos que esse pode ser um dos motivos pelos quais outras possibilidades de aprendizagens, que poderiam ser viabilizadas por outras formas de *linguagens* – em especial a linguagem do corpo e do movimento - ficam desvalorizadas na Pedagogia da Educação Infantil.

É nesse sentido que optamos por privilegiar o campo da Educação Física como espaço adequado para retomarmos questões que deveriam fundamentar a experiência humana, pois, conforme Kunz (2002), antes mesmo da criança se questionar “quem sou?”, ela já sofre o que os dispositivos socialmente destinados a ela determinam.

---

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

<sup>2</sup> Charles Sanders Peirce (1839-1914), físico, matemático, astrônomo, e físico norte-americano. Deixou vasta obra no campo da filosofia e da lógica.

Pesquisadores têm se dedicado em buscar melhorias para a prática pedagógica da Educação (Física) Infantil na escola, assim como legitimar esse campo e superar sua fragilidade acadêmica e disciplinar. Entretanto, o que continua predominando na dimensão da prática pedagógica nas escolas é ora o *laissez-faire*, ora o tradicionalismo/autoritarismo<sup>3</sup>. Por exemplo, espera-se de um professor de Educação (Física) Infantil que ensine “jogos” às crianças, mas estes costumam ser percebidos apenas pelo seu caráter funcionalista, com o objetivo de melhorar o rendimento escolar e/ou esportivo dos alunos/crianças, ou então, impregnados do interesse apenas adultocêntrico de resgatar a cultura lúdica infantil. Mas o jogo como forma de expressão, de criação inusitada, de inserção no mundo e como relação original da criança com o mundo (KUNZ, 1994) é pouco levado em conta.

O que nos parece é que a maior parte dos professores ainda não descobriram como valorizar as potencialidades/possibilidades expressivas e criativas das crianças, ao sempre recorrerem às atividades que, em certa medida, antecipam o desenvolvimento dos códigos da Educação Física - jogo, esporte, dança, ginástica etc. Aqui reside um dos problemas que motivou nossa pesquisa. Dela, outros foram suscitados.

Kunz (2002) argumenta que o desinteresse e a desvalorização dos fatores referentes ao nosso auto-conhecimento ou “conhecimento de si” é que geram as dificuldades para alcançarmos a tão preconizada educação para a emancipação, a cidadania, a capacidade de autonomia e auto-reflexão. Limitamo-nos a um mundo pré-dado, cujas referências se resumem ao preconizado pela ciência, pela superespecialização disciplinar, pelas mídias etc. Estas são referências externas a nós, e que nos dificultam “interpretar e entender o diálogo que a nossa natureza corporal estabelece com o mundo, onde nós nos incluímos como seres sociais, culturais, espirituais e da natureza” (KUNZ, 2002, p. 22-23).

Partindo do pressuposto de que o movimento é nosso primeiro e mais importante diálogo com o mundo - a única forma que nos faz sujeitos *vivos e perceptivos* -, Kunz (2004, p. 28) acredita que o movimento livre e autônomo, que o autor prefere denominar *Se-Movimentar*<sup>4</sup>, “foi e continua sendo nosso veículo de libertação das excessivas referências externas que nos são colocadas sem a nossa autorização”. O movimento, assim, é entendido como uma “ação em que o sujeito, pelo seu *Se-Movimentar*, introduz-se no Mundo de forma dinâmica e através desta ação percebe e realiza os sentidos/significados em e para o seu meio” (TREBELS, 1983 *apud* KUNZ, 1991, p. 163).

Este é, em nossa opinião, o desafio fundamental que devem enfrentar os envolvidos com a Educação (Física) Infantil, se quiserem compatibilizar teoria e prática, discurso e ação e, sobretudo, incluir as crianças como partícipes do processo pedagógico.

## OBJETIVO E MÉTODO

Nosso objetivo foi, desde o interior do campo da Educação Física, travar um diálogo introdutório com a Pedagogia e Sociologia da Infância, e com a Fenomenologia e Semiótica de C. S. Peirce (PEIRCE, 1974, 1977), em uma diversidade de aspectos: (i)

<sup>3</sup> Sabemos que diante desse quadro há exceções, práticas isoladas que, às vezes intuitivamente, superam essas ambivalências; tais práticas, contudo, têm recebido do mundo acadêmico pouca atenção.

<sup>4</sup> O “Se”, do “Se-Movimentar”, como Kunz escolheu traduzir a expressão alemã “Sich-bewegen”, refere-se à “próprio”, ou seja, ao sujeito entendido como *autor* do próprio movimento.

compreensão do fenômeno da infância na sua especificidade, da criança na sua singularidade; (ii) compreensão do processo educativo como prática singular e concreta (iii) a efetiva consideração do ponto de vista das crianças na prática educativa; e (iv) a consideração do “Se-Movimentar” das crianças e do professor no fluxo da prática pedagógica.

Optamos, então, pelo método *abduutivo/indutivo* proposto por C. S. Peirce. Segundo Sant’Agostino (2001), Peirce identifica o que há de radical entre todos os campos do conhecimento: *o método abduutivo*, em contraste com os consagrados pela tradição - o dedutivo e o indutivo. O referido método consiste:

em estudar os fatos, *a experiência*, para buscar a partir deles, delinear categorias interpretativas que os expliquem. Uma lógica heurística ou da hipótese, que supõe uma relação interrogativa com a experiência, que incorpora o “acaso”, o fenômeno imprevisto, e permite uma forma nova de proceder na investigação científica, não mais apenas dedutiva, “comprovadora” de teorias já estabelecidas e codificadas (com fatos ou frequência interessadamente selecionados) Ao contrário, esta “ciência da descoberta” supõe que o pesquisador esteja ‘colado’ ao objeto de estudo, atento e vigilante, e conduzido por uma dúvida viva e real que prevê a possibilidade de criar uma fresta inovadora dentro do conhecimento teoricamente acumulado e fixado, e amplificá-lo (SANT’AGOSTINO, 2001, p.25).

A escolha por esse método deu-se diante do fato de que a ao considerarmos que a hipótese da pesquisa nasceu de nossa própria experiência prática no âmbito da Educação (Física) Infantil, e porque não pretendíamos “comprovar” como “verdadeira” esta ou aquela teoria educacional eleita *a priori*, mas *perquirir na caminhada*.

## O DIÁLOGO COM A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

Pesquisas no campo da Educação Infantil que se pautaram na perspectiva da Sociologia da Infância criticam severamente o fato de que, na esfera educativa, a criança desempenha apenas o seu “ofício de aluno”, suprimindo-se assim a sua condição de *Ser criança*. Concluíram que há de se buscar uma práxis pedagógica que contemple o ponto de vista da criança, considerando-a, verdadeiramente, como capaz e produtora de saberes, de linguagem, de cultura (e.g. CERISARA, 2004; ROCHA, 2002).

Entendemos, com base no conceito de *alteridade*<sup>5</sup>, que é na dimensão das *relações comunicativas* que tal situação pode ser superada. Isso se dá, fundamentalmente, pelas relações interculturais e intergeracionais (entre criança-criança, adulto-adulto, criança-adulto) e com a própria “realidade bruta” - o mundo que se mostra para nossa “livre percepção” -, ao contrário do mundo que se mostra a partir apenas dos dados culturalmente codificados. O que se encontra implicado nessa relação são as *trocas comunicacionais* e, por troca, entende-se o que se ouve e é ouvido, o que

---

<sup>5</sup> Por “alteridade” entendemos, como Peirce, o Outro, as coisas e os seres com que nos defrontamos no Real (ou seja, o que é dado na existência) do mundo fenomênico (IBRI, 1992).

se vê e é visto, o que se toca e é tocado, e, principalmente, o que se *percebe* e se *experiencia*.

Contudo, o ouvir, o ver e o sentir, como aqui os estamos entendendo, significa a possibilidade concreta de inclusão/consideração do que se ouve, do que se vê e do que se sente. Caso contrário, esses se resumiriam simplesmente a uma “escuta-surda”, a um “ver-cegante”, a um “sentir-insensível”. Tal é o que no mostra, por exemplo, Carere (apud MONTANDON, 2001, p. 40), que investigou a “relação negociada” entre professores e alunos, na qual percebeu a “presença de uma luta implícita e velada dos educadores pelo poder e dos alunos pela própria expressão”. Esta pesquisa demonstrou como os professores acabam por estabelecer barreiras no campo de ação das crianças, com vistas a otimizar suas aprendizagens, e estas conseguem apenas fragmentos de liberdade e autonomia por intermédio da individualização.

Tal nos permite levantar a hipótese de que, embora tais pesquisas tragam conclusões verossímeis, em alguma medida passaram ao largo das problemáticas que, no nosso entendimento, são *fundantes* das condições que configuram a prática pedagógica com crianças: a experiência perceptiva, as singularidades/alteridades, o modo específico de ser criança e, em especial, o tema da “Linguagem e Comunicação”, o qual compõe o pano de fundo dessas problemáticas.

Entendemos que os avanços teóricos não têm alcançado a prática pedagógica, na medida em que não se têm demonstrado, de modo consistente, *o que é*, de fato, uma *prática pedagógica* compreendida como fenômeno *vívido*. Nas pesquisas correntes, a prática pedagógica é submetida unicamente a olhares paradigmáticos específicos (Sociologia, Antropologia, Psicologia etc.), e reduzida a explicações, análises, interpretações e proposições *sobre* as práticas pedagógicas já *ocorridas*, quer dizer, situadas no *passado*. Percebemos aí uma concepção reducionista de prática pedagógica, pois podemos inferir que ela é vivida como *simulacro*, isto é, após ser “pesquisada”, efetua-se uma pausa/congelamento, realizam-se os ajustes e, a partir dessa compreensão estática, prescrevem-se e simulam-se novas possibilidades práticas.

Por outro lado, a compreensão da prática pedagógica como fenômeno *vívido*, a percebe essencialmente como *contingência*, como um fluxo contínuo de experiências mútuas e espaço de confrontos diretos de alteridades. Nesse entendimento de prática pedagógica como fluxo é essencial considerar as *possibilidades futuras*, as quais, mesmo guiadas por objetivos a princípio determinados, não podem ser controladas de antemão. E a possibilidade de uma prática pedagógica em fluxo aberto, não depende, exclusivamente, de uma correta aplicação/transmissão simulada de modelos e conteúdos práticos, mas, fundamentalmente, dos sujeitos que a dinamizam, que apresentam suas histórias em fluxo. Porque o vislumbrar de novos horizontes, as possibilidades de recriações inéditas das histórias dos sujeitos não se rendem às nossas tentativas de controle.

Enfim, entendemos que uma prática pedagógica *vívida* (e não apenas *vivida no passado*), só é possível com sujeitos que a encenam e contracenam na dimensão mesma da prática, logo, no concreto; a experiência da prática pedagógica é um processo/fenômeno dinâmico e contingente, e não mera reprodução de fatos consumados.

Alguns estudos no campo da Educação Infantil também alertaram para a necessidade de investir esforços no tema da linguagem (JOBIM E SOUZA, 1996). Contudo, parece-nos que isso se tem concretizado em um trabalho *com* as formas de linguagens, de maneira isolada, seccionadas (música, pintura, dança, poesia etc.). Aqui reside um procedimento pedagógico que estimula a reprodução mecânica dos produtos

da linguagem, quer dizer, reproduções de atividades prontas e homogêneas, das quais se esperam respostas/resultados parecidos. No nosso entendimento, o modo mais adequado a trabalhar/dialogar com as crianças na Educação Infantil é *na* linguagem, enquanto *processo/fluxo*, produção de conhecimentos.

Daqui já podemos concluir que o dever da Educação (Física) Infantil e da “Pedagogia da Educação infantil” é pensar em propostas que *concretizem* uma prática pedagógica em fluxo. Para tal, é preciso restituir as singularidades/alteridades das crianças, pois, só assim será possível contemplar uma prática pedagógica *vívida*, nos termos relativos à *experiência*.

Cada sujeito toma parte na estrutura social (grupo étnico/racial, classe social, geração etc.), mas possui a sua própria história, sua própria *temporalidade*, a partir da qual significa/atribui sentido às suas relações (com o mundo e com os outros). Ou seja, cada sujeito possui a sua *singularidade interpretativa*, a qual é produzida no âmbito de uma sociedade e de uma cultura. Cada sujeito sente o que todos vivemos, mas à sua maneira. É esta condição que o faz único, *alter*.

A criança, embora nasça no seio de uma cultura estabelecida, ainda não incorporou totalmente os significados consensuais determinantes das representações culturais. Ela é relativamente livre para expressar-se de modo espontâneo e intuitivo.

Para quem e além de toda e qualquer categoria geral de que façam parte, as crianças são *singulares*. Em outros termos, nossa hipótese é a de que residiria na dimensão própria da prática pedagógica a possibilidade de percebermos como as crianças não são meros correspondentes ou “respondentes” de objetivos determinados *a priori* pelos professores, pela instituição escolar e pelas classes dominantes, assim como também não são repetidamente semelhantes nos seus modos de ver, perceber, e atribuir sentidos à suas ações/relações.

Devemos entender a prática pedagógica com crianças como *ação concreta*, e não como abstração ou reprodução; entendê-la como espaço dinâmico de confrontos, revisões, transformações e criações. Tal supõe esclarecimentos acerca da *experiência*, pois, é nesta dimensão que as intenções pedagógicas do professor ganham “corpo”, cuja vivacidade é presentificada pelos sujeitos que nela se encontram. É nessa perspectiva que dialogamos a seguir com a semiótica de Charles S. Peirce (PEIRCE, 1974, 1977).

## O DIÁLOGO COM A SEMIÓTICA PEIRCIANA

### Experiência, pensamento, conhecimento e linguagem

A base da semiótica peirciana é a *experiência*, entendida 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.

Outro fundamento da semiótica peirceana (PEIRCE, 1977), é o entendimento de que o *pensamento* é o domínio primeiro do Cosmos, e não é restrito aos seres humanos. O Universo é pensamento/produção de informação ininterrupta e contínua e, por conseguinte, constitui-se num processo evolutivo em constante crescimento (não ascendente, mas em rede) e diversificação. Evoluir é um processo contínuo da passagem da potência/possibilidade ao ato.

Para Peirce, o conhecimento processa-se na produção de sentidos/produção de “linguagem”. A única possibilidade do Ser se relacionar com a realidade é pela mediação da linguagem. E, por “linguagem”, Peirce (1974, 1977) não concebe apenas o que é estabelecido pelos códigos culturais, mas a capacidade do universo de produzir

informação/conhecimento. E, como não há produção de informação/conhecimento a não ser por intermédio de signos, então, podemos compreender a *Linguagem como a capacidade de produzir signos*. Assim sendo, a Linguagem não é um *produto* acabado, mas um permanente *processo* de produções sógnicas, que se perfaz continuamente no Universo.

Na esfera humana, signo pode ser qualquer coisa – um sentimento, uma emoção, uma sensação sonora, tátil, uma palavra, uma cor, um ritmo etc., desde que represente algo (o *outro*, o *alter*) para alguém, sob certos aspectos e de alguma maneira.

Sendo assim, a produção do conhecimento é sempre uma produção de signos – o pensamento é signo, o fluxo de pensamento dá-se em um fluxo incessante de signos. Tal fluxo é denominado por Peirce (1974, 1977) de *Semiose*. Portanto, não se pode restringir este entendimento aos signos socialmente reconhecidos, na esfera dos códigos culturais.

É Peirce, pois, que nos respalda na difícil tarefa de nos libertarmos da responsabilidade de que somos apenas nós, adultos e professores, que *conhecemos* e somos responsáveis por “fazer acontecer” na prática pedagógica com as crianças. É o entendimento do Cosmos como pensamento que nos permite, de fato, pensar as crianças como alteridades, pois elas também pensam, produzem novos conhecimentos diante do mundo cognoscível, e portanto com elas podemos dialogar.

Também Kohan<sup>6</sup>, já nos alertou para a necessidade de, ao tratarmos de Educação Infantil, atentarmos ao *pensamento*. Esse autor, como Peirce, refere-se ao pensamento como condição do Ser, e não como uma capacidade localizada no cérebro humano. Argumenta então que o conhecimento é algo que se supera, porque o pensamento pode fazê-lo e refazê-lo. Já o pensamento é a *possibilidade de continuar*, e portanto, não é algo passível de ser superado. Desse modo, o autor conclui que a infância é uma condição para pensar, o que implica deslocar a concepção que temos de “*infans*” como o não-ser (impotente), o não-ter (capacidade, formação) e o não-saber (falar, produzir, criar), para concebê-la como uma potência, uma afirmação - uma *possibilidade*, nós acrescentamos.

Assim, reafirmamos a necessidade urgente da produção do conhecimento na área da Educação Infantil encarar de frente o processo de *mediação* levado a cabo pelos signos como nutriente da prática pedagógica, o que exige também valorizar cada criança como aquela crianças, isto é, na sua singularidade. É tal entendimento nos impedirá de interromper o fluxo criativo de produção sógnica estabelecido pelas crianças. Com efeito, é o confronto de alteridades – na experiência - que institui conhecimentos e aprendizagem. Abster-se das expressividades comunicativas das crianças, é abster-se das variedades, das multiplicidades capazes de enriquecer e dar sentido às práticas pedagógicas.

É por essa razão que reiteramos nossas preocupações com o modo predominante das práticas pedagógicas com crianças que acontecem na esfera educativa, cujo desenvolvimento é marcado por reproduções mecânicas de aulas prontas, de teorias/métodos *a priori* determinados e, principalmente, estritamente definidas pelos objetivos unívocos do professor – são práticas “professorcêntricas”.

Kunz (1999) e Maraun (2006) já denunciaram os limites presentes nos métodos de ensino concebidos como técnica e vistos apenas pela perspectiva do professor. Deste fato, Kunz (1999, p. 67) aponta termos esquecido que os alunos também compartilham um “método”, a maneira de ele ser aluno: “Se o aluno é o alvo central para planejarmos

---

<sup>6</sup> Conforme palestra proferida no “Educasul 2005”, Florianópolis, 19 de agosto de 2005

nosso método de ensino, temos de conhecê-lo melhor e desafiá-lo a participar na construção e utilização desta concepção metodológica”.

Nessa mesma perspectiva, Maraun (2006) apresenta a necessidade de repensar a questão da experiência, e propõe a “Experiência como Categoria Didática”. Para a autora, os fenômenos do mundo da vida só são relevantes para quem os percebe e vive, na medida e na forma como eles se apresentam em diferentes situações. Só assim, continua a autora, é que podemos falar de nossa própria experiência.

Por isso, se continuarmos olhando as crianças e a prática pedagógica apenas a partir de nossos objetivos estabelecidos *a priori*, estaremos compactuando com a idéia de que precisamos adequá-las a habilidades e competências definidas a partir de uma perspectiva adultocêntrica e professorcêntrica.

Sabemos que questionar o papel que arduamente os professores têm buscado desempenhar em prol de melhorias sociais/educacionais no âmbito das instituições não é tarefa simples. Muitas vezes, nos questionamos até se é justo. Tal tarefa é delicada, na medida em que inclui questionar procedimentos que deveríamos reconhecer como louváveis, a saber, a obrigação e a responsabilidade didática do professor de abordar a prática com objetivos cuidadosamente delimitados. Será agora por este viés - *os objetivos* – que prosseguiremos nosso diálogo com a semiótica peirceana.

#### Objetivos didáticos: hipóteses e falibilidade

O que temos assistido no cenário escolar/educativo são alunos insatisfeitos e professores frustrados diante da incompatibilidade deflagrada entre o que se planeja e os acontecimentos “reais” da experiência vívida, ou seja, da própria prática.

Entretanto, não estamos sugerindo com esses argumentos que os professores devam abandonar a obrigação, o compromisso e a tradição de planejar cuidadosamente os seus objetivos pedagógicos; mas queremos destacar a necessidade de retomar os seus *fundamentos*.

Ora, eliminar os interesses das crianças/alunos é desconhecer que a validação de qualquer saber, a colocação à prova de qualquer desejo, e a possibilidade de criação/produção de conhecimento é possibilitada pelo *confronto com a experiência*, como nos ensina a semiótica peirciana. O que estamos querendo dizer, é simplesmente, que devemos estar abertos para a possibilidade de que objetivos pedagógicos *a priori* determinados possam ser *refutados*, porque falíveis (como todo conhecimento, como nos ensina Peirce), e *re-elaborados* no fluxo da prática pedagógica, sujeita como é, à contingências.

Ademais, acreditar que é possível determinar, objetivar antecipadamente uma experiência, é crer que é possível, além de prever, congelar seu curso, e ao congelá-la, seria possível impedir que o acaso, o inusitado, o contingente - enfim, a criação - se manifestem.

Parece que temos dificuldade para nos libertarmos do lugar para o qual as obrigações históricas do processo educativo nos confinaram. Parece que estamos acomodados e nos esforçamos apenas para sustentar os limites de uma representação (os códigos, os preceitos educativos) que tem desmoronado diante de realidades práticas exigidas por outras necessidades, outros interesses, outras gerações, outros tempos...

O que estamos argumentando é que a prática pedagógica concreta não se restringe à absorção e reprodução, por parte das crianças, das intenções funcionais institucionalizadas e institucionalizantes – objetivos, conteúdos, métodos, políticas etc. Na esteira de Sant’Agostino (2001), autora que também se fundamenta na semiótica peirceana, entendemos que a prática pedagógica não se produz previsível e linearmente,



mas simultaneamente com fatos/signos multidimensionais superpostos, que se transformam no espaço e no tempo. A lógica de sua produção não é a da sucessividade, da linearidade seqüencial, mas de fatos/signos concretos que se chocam e conflituam. Tal dinâmica produz variedades, diferenças geradoras de imprevistas possibilidades significativas.

Por essa razão, ao lançarmos nosso olhar à Didática como um todo, percebemos como ainda sua lógica linear, embora já contemplada por muitos debates que enfatizam a complexidade. É tal linearidade que nos impede – professores e alunos - de pensar e interpretar as práticas pedagógicas em rede, assim como nos impede de libertar as crianças/alunos para pensarem em rede. No máximo, o que se espera da criança/aluno, é que ela *complete* a rede, impedidos que são de desempenhar suas capacidades para tecê-la.

O que propomos é que os objetivos didáticos na Educação infantil sejam postos “em suspenso”, como *hipóteses*. Porque, se o professor não possui controle sobre o processo de produção sónica - o processo criativo - das crianças, e se o alimento da prática pedagógica é, como vimos, a manifestação de alteridades diversas, só nos resta traçar objetivos hipotéticos.

Pode ser que tais argumentos não sejam novidades. Não poucas vezes ouvimos a consideração de que qualquer modelo propositivo não deve ser visto de maneira “engessada”, precisa ser flexível, precisa considerar cada contexto no qual a prática se efetiva. Muito bem, também somos simpáticos a esses argumentos. São eles que têm garantido mobilidade estratégica ao professor. Porém, note-se, o que estamos tentando apontar é que tal recurso está voltado, prioritariamente, ao que estamos aqui criticando: à manutenção dos objetivos “professorcêtricos” e pré-determinados.

Vejamos o que geralmente acontece diante de um fato inusitado na dimensão da prática pedagógica. É uma rápida mudança do professor, da atividade que ele estava desenvolvendo para outra mais eficaz (utilização dos chamados “coringas”). Observe-se que, no cerne desse recurso, situa-se o argumento mais utilizado, porém equivocado, acerca dos objetivos: não importa qual estratégia o professor use, o importante é que seus objetivos sejam alcançados.

Se esperamos que a didática da Educação infantil contemple uma prática pedagógica efetivada propriamente como *relações comunicativas*, precisamos considerar que é no conflito de interesses das crianças que o professor se obriga a desenvolver seu papel. É a criança/aluno que pede e mostra ao professor como a prática *pode* ser conduzida.

Os objetivos hipotéticos, conforme estamos aqui entendendo, são motivados pela sensibilização do professor daquilo que a criança tem de *admirável*; os desejos das crianças devem se irradiar para a conduta do professor. Assim, os objetivos didáticos na Educação infantil são *de natureza semiótica*, ou seja, eles têm a ver com a forma de conduta que se toma diante das manifestações sónicas das crianças.

Quando levantamos uma hipótese, é para que ela ilumine nossas condutas, isto é, a hipótese nos permite *induzir* a prática pedagógica, sendo a sua comprovação apenas uma possibilidade. Isto porque uma hipótese, no entendimento peirciano, é sempre dotada de similitude, quer dizer, carrega consigo promessas de possibilidades (SILVEIRA, 2007). Mas tal similitude só é possível se partirmos de situações concretas, e não abstratas.

Desse modo, se é verdade que os objetivos (hipotéticos) devem ser estabelecidos, também é verdade que devam estar abertos para acrescentar os pontos de vistas das crianças quando testados na experiência. É a experiência que testa a

veracidade de um objetivo hipotético. Assim diz Peirce (1974, p. 27) “naturalmente é possível que nada possa ser aprendido de um experimento que mostra ser como já esperávamos. É através de surpresas que a experiência nos ensina tudo aquilo que condescende a ensinar-nos”.

Renunciemos, então, a nossos objetivos abstratos e às referências externas às próprias crianças/alunos. Voltemos ao sensível, ao concreto, percebamos as alteridades, admitamos que somos seres imprevisíveis e indeterminados, para que possamos aprender mutuamente o valor das relações, da expressividade do outro, da admiração, da aceitação e da renúncia. Abramos espaços para o inusitado.

Desta maneira, uma prática pedagógica *aberta*, em *fluxo*, como a aqui perseguimos, deve considerar, sobremaneira, a comunicação dos interesses singulares das crianças/alunos. Estamos, então, tratando de objetivos vivos, *em movimento*, cuja realização se dá na dimensão da relação entre sujeitos com pontos de vistas próprios, com percepção própria, com sentimentos próprios e diversificados.

Por fim, no âmbito da Educação Física é a teoria do *Se-Movimentar*, conforme apreensão de Kunz (1991, 1994, 2002), que nos permitirá, sem abrir mão da perspectiva semiótica, dialogar com a Pedagogia da Educação Infantil.

## CONCLUSÃO: TEORIA DO SE-MOVIMENTAR, SEMIÓTICA E RELAÇÕES COMUNICATIVAS

Kunz (1991, 1994) tem defendido o movimento humano a partir de sua inerente potencialidade dialógica, em cujo fundamento está a possibilidade da compreensão de temas como sensibilidade, percepção e intuição humana. A concepção do *Se-Movimentar* prioriza a atenção no Ser humano que se movimenta (experiência primordial de ser e estar no mundo), e no caráter dialógico do movimento: diálogo entre o homem e o mundo, que possibilita uma “compreensão-de-mundo-pelo-agir”.

Em tal concepção, que se opõe às abordagens que vêem o movimento humano de modo puramente biomecânico e em uma perspectiva empírico-analítica, é levado em conta o *ser humano que se movimenta*, no nosso caso, a própria criança - e não o contrário, o movimento dela. Portanto, estamos falando aqui do *movimento expressivo*.

A Educação (Física) Infantil, e, por conseguinte, a “Pedagogia da Educação Infantil” para restituir à experiência das crianças elos que ficaram perdidos – o sentimento, a intuição e a percepção - devem pensar em metodologias que tenham como horizonte essas *possibilidades*, isto é, oportunizar confrontos diretos com o mundo (não só com o mundo pré-dado pela ciência, pelas mídias, pelos métodos pedagógicos puramente conteudistas, pelo senso comum etc.).

Para que tal possibilidade seja, de fato viabilizada, propomos compreender a “linguagem” como produção *sígnica/semiose*, e a semiose como *simultaneidade sígnica*. Gomes-da-Silva, Sant’Agostino e Betti (2005. p.36) explicam que o fluxo de signos pode se dar hibridamente, quer dizer, associando/encadeando signos verbais, gestuais, táteis, musicais etc., constituindo, deste modo, um *processo de semiose entre signos*.

Perguntamos, então: como é possível pensar em simultaneidades sígnicas na Educação (Física) Infantil? É no *Se-Movimentar*, entendido como diálogo com o mundo, com outros signos. É no *Se-Movimentar* que percebemos os signos, que atribuímos sentidos às nossas ações. A eminente condição do signo é a sua intensa dialogicidade; tudo é signo, desde que para algo ou para alguém. Assim sendo, quanto maiores as possibilidades do *Se-Movimentar*, maior o campo de percepção sígnica,

maior a possibilidade criativa: o fluxo de semioses. Quanto mais espaço para o Se-Movimentar, maiores as possibilidades e riquezas das *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.

Exemplifiquemos, conforme Gomes-da-Silva, Sant'Agostino e Betti (2005) uma *cena* na Educação (Física) Infantil efetivada como *relações comunicativas*. Uma melodia (ouvida realmente ou apenas imaginada) evoca um certo sentimento na criança/aluno que se transcria em um movimento singular/alter: este será percebido como signo aberto a múltiplas possibilidades interpretativas - produzidas tanto pelas outras crianças quanto pelo professor – e não apenas aquelas “enformadas” pelos códigos já institucionalizados. Este signo novo pode deflagrar novas “leituras”, novas semioses gestuais imprevistas que permitem o fluxo da criatividade acionado pelos diferentes repertórios. Podemos assim falar em *movimento expressivo* próprio de cada criança, na manifestação de seus interesses, dos seus próprios pontos de vista.

Tal concepção contrapõe-se ao trabalho com signos seccionados, como mera *reprodução*, o que pode levar o professor a determinar objetivos a partir apenas de seu próprio interesse. Por exemplo, um provável interesse/objetivo é alcançar a “disciplina” das crianças (silêncio, falta de conflitos, falta de confrontos, redução de mobilidades sógnicas, redução perceptiva, etc.), o que impede o professor de conceber a “bagunça”, a “desordem”, o não-sistematizado, como produção de conhecimento.

Daqui termos a ilusão de que as expressividades que as crianças manifestam são homogêneas, são parecidas; ou seja, aqui se apresenta uma das nossas maiores dificuldades de perceber as singularidades.

Ora, se pensarmos em *relações comunicativas* como território adequado à construção de um novo mapa do mundo, conforme Ferrara (2004), o primeiro passo é deixarmos de perceber um grupo de crianças na prática pedagógica como uma *massa*, mas concebê-los como *coletivo*, onde a diversidade, a singularidade e a autonomia ganham espaço e direitos expressivos<sup>7</sup>.

O espaço concreto no qual continuamos apostando, na viabilidade de construirmos um novo mapa do mundo, principalmente no âmbito das relações humanas, ainda é a escola, a instituição educativa. Mas o território, que fique claro, só pode ser o das relações comunicativas – território que não permite barreiras, nem delimitações, nem determinações, nem exclusões. O vetor deste território indica para as possibilidades, para o “poder ser”.

Assim, para que uma prática pedagógica na Educação (Física) infantil se efetive propriamente como relações comunicativas, é preciso que criemos situações propícias a experiências, é preciso que no seu Se-Movimentar, a criança confronte-se diretamente com a experiência vívida. Deixemos que as crianças vivam os signos, antes de os traduzirmos para elas. Segundo Maraun (2006, p. 194), no caminho da aprendizagem orientada às experiências “encontra-se incertezas, dificuldades e muitas resistências” e não interessa “avançar sem problemas pela trilha já preparada por outros”. Acredita essa autora que estar inteiramente envolvido na experiência, nos acontecimentos, também

---

<sup>7</sup> Conforme Ana Angélica Medeiros Albano, em palestra proferida no IV Congresso Paulista de Educação Infantil (COPEDI), em 9 de dezembro de 2006.

pode significar entregar a si próprio, quer dizer, se auto-conhecer. É tendo a oportunidade de Se-Movimentar, livre e espontaneamente, ou seja, no diálogo direto com o mundo, que a criança se mostra, e, assim, também se conhece.

A perspectiva que aqui apresentamos exige conceber o professor como *interlocutor/intérprete* e não mediador (aquele que medeia entre o aluno e o conhecimento, que “traduz” a realidade). Mas o professor, que fique bem entendido, é intérprete das crianças, *e não das atividades* (as músicas, os jogos, as danças etc.).

Cabe a ressalva de que, na dinâmica das relações comunicativas que se estabelece na prática pedagógica, cada criança/aluno é também intérprete da expressividade das outras, bem como do próprio professor. Entretanto, como o professor deve ser um intérprete/interlocutor diferenciado, deve ter o compromisso de constantemente enriquecer seu repertório para melhor *provocar* mediante recursos multisensoriais (sonoros, imagéticos, táteis, verbais), as possibilidades expressivas das crianças e desencadear, assim, novas semioses.

“Provocar”, talvez este seja o único objetivo que o professor deva desejar alcançar. Nesse processo, o professor interlocutor/intérprete junto às crianças, permite e inclui no diálogo as mais diversas expressões e sentidos. Aqui se instaura a possibilidade da *cena* que visualizamos como *relações comunicativas*.

## REFERÊNCIAS

- CERISARA, A. B. Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: primeiras aproximações. In: SARMENTO, M. P; CERISARA, A. B. *Crianças e miúdos: perspectivas sociológicas da infância e educação*. Porto: Asa Editores, 2004. p. 35 a 53.
- 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](http://www.cisc.org.br/ghrebh/ghrebh5/artigos/05_lucreciaferrara.htm)>. Acesso em: 25 maio 2004.
- FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. Campinas: Scipione, 1989.
- GOMES-DA-SILVA, E.; SANT’AGOSTINO, L. H. F; BETTI, M. Expressão corporal e linguagem na educação física: uma perspectiva semiótica. *Revista Mackenzie de Educação Física*, v. 4, n. 4, p. 29-38, 2005.
- IBRI, I. A. *Kósmos Noetós: a arquitetura metafísica de Charles S. Peirce*. São Paulo: Perspectiva, Hólon, 1992. (Coleção Estudos, 130).
- JOBIM E SOUZA, S. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Orgs). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Papyrus, 1996. p.39-55.
- KUHLMANN Jr., M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- KUNZ, E. *Educação física: ensino & mudanças*. Ijuí: Editora Unijuí, 1991.
- KUNZ, E. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Editora Unijuí, 1994.
- KUNZ, E. A imprescindível necessidade pedagógica do professor: o método de ensino. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 11, n.13, p. 63-81, nov. 1999.
- KUNZ, E. Práticas didáticas para um “conhecimento de si” de crianças e jovens na educação física. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Didática da educação física-2* Ijuí: Editora Unijuí, 2002. p. 15-52.

- MARAUN, H. K. Ensino-aprendizagem aberto às experiências: sobre a gênese e estrutura da aprendizagem autodeterminada na educação física. In: KUNZ, E.; TREBELS, A. H. *Educação física crítico-emancipatória: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte*. Ijuí: Unijuí, 2006. p. 177-202
- MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112. p.33-60. mar. 2001.
- PEIRCE, C.S. *Escritos coligidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Coleção Os Pensadores, 36)
- PEIRCE, C. S. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- ROCHA, E. A. C. Infância e educação: delimitações de um campo de pesquisa. *Educação, Sociedade e Culturas*, Porto, v. 17, p. 67-88, 2002.
- SAYÃO, D. T. *Educação física na pré-escola: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, UFSC, Florianópolis, 1996.
- SANT’AGOSTINO, L. H. F. *Rumo ao concreto*. Tese (Doutorado em Estruturas Ambientais Urbanas) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, USP, São Paulo, 2001.
- SILVEIRA, L. F.B. da. *Curso de semiótica geral*. São Paulo: Quartier Latin, 2007.
- TANI, G. et alii. *Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU, EDUSP, 1988.

Eliane Gomes da Silva  
Doutoranda em Educação – FE/USP  
Instituto Superior de Educação Orígenes Lessa

Lucia Helena Sant’Agostino  
Doutora em Estruturas Ambientais Urbanas- FAU/USP  
Instituição Toledo de Ensino

Endereço:  
Eliane Gomes da Silva  
Rua Bartolomeu de Gusmão, 2.102, ap. 91  
17017-336 Bauru-SP  
e-mail: [nani.gomes@terra.com.br](mailto:nani.gomes@terra.com.br)  
recurso tecnológico: datashow