

EDUCAÇÃO (FÍSICA) INFANTIL: RELAÇÕES COMUNICATIVAS COMO PROCESSO PEDAGÓGICO

SILVA, Eliane Gomes da – FACOL

GT-04: Didática

INTRODUÇÃO

O discurso pedagógico moderno, no que diz respeito à educação da infância, tem seu ponto de partida no século XVII, e, ainda hoje, algumas concepções de infância e prática pedagógica fundamentam-se na idéia de que *Ser criança* pressupõe passividade social, incapacidade perceptiva, participativa e inocência (“não-saber”).

Ainda presenciamos, no âmbito das instituições educativas, a idéia de que 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.

Ao longo do tempo, o percurso da Educação Infantil foi da codificação do cuidado à mitificação da infância (KUHLMANN JR, 2004), no qual se percebe a desconsideração da sua *alteridade*.

O conceito de conformação às normas sociais e aos padrões científicos de normalidade é, assim, a *meta* destinada à criança. Esta, enquanto um ser concretamente situado, ou seja, como potência/possibilidade de “ser-no-mundo”, é desconsiderada, e percebida apenas pela mediação de códigos socialmente estabelecidos.

Disso resulta a lógica vigente na Educação Infantil, qual seja, fragmentada, que não percebe a criança na sua integridade, como Ser de *possibilidades*, Ser criativo, singular e ativamente participe nas relações sociais e na produção/criação de cultura. O *ser da experiência* (o próprio aluno/criança) fica assim destituído, e suas relações e interconexões diretas no e com o mundo 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 (2004), antes mesmo da criança se questionar “quem sou?”, ela já sofre o que os dispositivos destinados a ela determinam.

Pesquisadores têm se dedicado em buscar melhorias para a prática pedagógica da Educação (Física) Infantil¹ 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/autoritarismo².

Na Educação Física ocorreram, indubitavelmente, muitos avanços teóricos, nas perspectivas histórica, sociológica e antropológica, mas daí não decorreu uma significativa melhoria da prática pedagógica. Pois continuamos sem ter o que esperar, de um professor de Educação (Física) Infantil, senão que ensine às crianças “jogos”, em geral percebidos 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. Todavia o jogo como forma de expressão, de criação inusitada, de inserção no mundo e como relação original da criança com o mundo (KUNZ, 2001) é pouco levado em conta.

O que nos parece é que os 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 (2004) 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

¹Esclarecemos 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.

² Sabemos que diante desse quadro há exceções, práticas isoladas que, às vezes intuitivamente, superam essas ambivalências, as quais, contudo, têm recebido do mundo acadêmico pouca atenção.

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, 2004, 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*³, “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

Nossa pretensão 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. Tal empreitada se fez necessária em função da diversidade de aspectos implicados nas nossas pretensões: (i) compreensão do fenômeno da infância na sua especificidade, da criança na sua singularidade/alteridade; (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.

O entrecruzamento dessas questões e das disciplinas científicas que têm a criança como objeto caracterizaram nosso “método” como um “vagar incerto”, entendimento que colhemos em Sant’Agostino (2001) e que abriu inúmeros caminhos. Afinal, não pretendíamos “comprovar” como “verdadeira” esta ou aquela teoria educacional eleita *a priori*, mas *perquirir na caminhada*.

³ 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, e não ao movimento do sujeito, como na perspectiva biológico-mecanicista.

Optamos pelo método *abduativo/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 abduativo*, 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. De fato, o confronto com aqueles campos teórico-metodológicos nos exigiu reformular periodicamente, nossa hipótese inicial. Deste processo concluímos, pois, não ser possível referir-se às crianças, e nem à prática pedagógica, partindo puramente de determinações *apriorísticas*. Em outras palavras, não é possível definir nossas metas, nossos alvos, enfim nossos *objetivos*, sem levar em conta, sobretudo, a complexidade, a liberdade, os desejos e as necessidades que cada Ser criança *pode*, constantemente, nos sugerir.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Muitas pesquisas no âmbito da “Pedagogia da Educação Infantil”, sobretudo as pautadas na Sociologia da Infância, têm concluído 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

(CERISARA, 2004). Tais pesquisas têm criticado 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*.

Entendemos, com base no conceito de *alteridade*, 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 estabelecidos, do mundo pré-dado. O que se encontra implicado nessa relação são as *trocias comunicacionais* e, por troca, entende-se o que se ouve e é ouvido, o que 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”, a um “experienciar depreciado/subjugado”. Tal é o que nos mostram algumas pesquisas como a realizada por Carere (apud MONTANDON, 2001, p. 40) no Canadá, que investigou a “relação negociada” entre professores e alunos, e na qual pôde ser percebida 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 através da individualização.

Pesquisas como essa e outras similares permitem-nos levantar a hipótese de que, embora todas nos 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 saber: a experiência perceptiva, as singularidades/alteridades das crianças, o modo específico de ser criança e, em especial, o tema da “Linguagem e Comunicação”, o qual compõe o pano de fundo dessas problemáticas.

Fica evidente, pois, que os avanços teóricos não têm alcançado a prática pedagógica, ainda porque as pesquisas que a tomam como ponto de partida para a reflexão não 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 determinados olhares paradigmáticos específicos (Sociologia, Antropologia, Psicologia etc.), e reduzida a explicações, análises e interpretações *sobre* as práticas pedagógicas já *ocorridas*, quer dizer, situadas no *passado*, mesmo aquelas que apresentam cunho propositivo, indicando modelos pedagógicos. 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, entendemos a prática pedagógica como um fenômeno essencialmente de *contingência*, como um fluxo contínuo de experiências mútuas e espaço de confrontos diretos de alteridades. Nesse entendimento da prática pedagógica como fluxo, um fator preponderante, que deve ser considerado, são 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. 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*) 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 aulas 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, 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*.

Para aquém 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 abstração ou reprodução; entendê-la como espaço dinâmico de confrontos, revisões, transformações e criações, o que 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.

O DIÁLOGO COM A SEMIÓTICA PEIRCIANA

A base da semiótica peirciana é a *experiência vívida*, ou seja, ela só faz sentido em regime de experiência. Segundo Peirce, “Em filosofia, a experiência é o inteiro resultado cognitivo do viver”; e “Experiência é o curso de vida” (PEIRCE apud IBRI, 1992, p. 4). Isso significa que a experiência é a própria *alteridade* se manifestando, produzindo, confrontando, evoluindo.

Para Peirce (1977), *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 sgnicas, que se perfaz continuamente no universo.

Na esfera humana, signo pode ser qualquer coisa – um sentimento, uma emoção, uma sensação sonora, táctil, 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 saberes, novos conhecimentos diante do mundo cognoscível.

Também Kohan⁴, já nos alertou para a necessidade de, ao tratarmos de Educação Infantil, deslocarmos da excessiva referência dada ao fator *conhecimento*, para atentarmos ao fator *pensamento*. Esse autor, como Peirce, refere-se ao pensamento como condição do Ser, e não como uma capacidade localizada no cérebro humano, e por essa razão argumenta que o conhecimento é algo que se supera, ou seja, que o pensamento faz e refaz, e, portanto, não é algo passível de ser superado, mas *a possibilidade de continuar*. Assim, 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

⁴ Conforme palestra proferida no “Educasul 2005”, Florianópolis, 19 de agosto de 2005

(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.

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, intuitivo e pleno.

Assim, reafirmamos a necessidade urgente da produção do conhecimento na área da Educação Infantil encarar de frente o processo de *mediação* como nutriente da prática pedagógica, o que implica dizer que as crianças não devem ser entendidas com base em amostras da classe das crianças. Cada criança é, especialmente, *aquela* criança, precisa ser valorizada como tal, isto é, na sua *singularidade*. Tal entendimento nos impedirá de interromper o fluxo criativo/produtivo 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 “professorcênicas”.

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 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. Este é o principal viés - *os objetivos* – com o qual nos apresentamos ao debate com autores que se dedicam a pensar a Pedagogia da Educação Infantil.

OBJETIVOS DIDÁTICOS: HIPOTÉSES E FALIBILIDADES

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, 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) entendemos que ela 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 sequencial, 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”. Que há que se considerar cada contexto no qual a prática se efetiva. Também ouvimos que o professor, caso falhem as atividades que tenha programado para o alcance dos objetivos *a priori* determinados, deve estar municiado de outras alternativas, os chamados “coringas”.

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.

Vejam os que geralmente acontecem 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 tais “coringas”). Observe-se que, no cerne desse recurso, situa-se o argumento mais utilizado e 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 *significativas* 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) são 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, voltemos ao contato com 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 apresentados no seu *movimento expressivo*, no seu *Se-Movimentar*.

CONCLUSÃO: SE-MOVIMENTAR INFANTIL E SEMIOSES

Kunz (1991, 2000, 2001) 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.

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 (silêncios, reunião, falta de conflitos, falta de confrontos, redução de mobilidades sgnicas, 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  construção de um novo mapa do mundo, conforme Ferrara (2004), o primeiro passo  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 expressivos⁵.

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 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

⁵ Conforme Ana Angélica Medeiros Albano, em palestra proferida no IV Congresso Paulista de Educação Infantil (COPEDI), em 9 de dezembro de 2006.

diálogo as suas 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 Acesso em: 25 maio 2004.
- 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.
- 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: Papirus, 1996. p.39-55.
- 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. ed. Ijuí: Editota Unijui, 2004. p. 15-52.
- KUNZ, E. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. 4. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2001.
- MARAUN, Heide-Karen. 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. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- PEIRCE, C.S. *Escritos Coligidos*. São Paulo, Abril Cultural, 1974. (Coleção Os Pensadores, XXXVI)

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.