



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Eliane Gomes da Silva

**EDUCAÇÃO (FÍSICA) INFANTIL:
Se-Movimentar e Significação**

Dissertação de Mestrado

Florianópolis

2007

Eliane Gomes da Silva

**EDUCAÇÃO (FÍSICA) INFANTIL:
Se-Movimentar e Significação**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Elenor Kunz

Co-orientadora: Profa. Dra. Lúcia Helena Ferraz Sant'Agostino

Florianópolis

2007

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

A dissertação: **EDUCAÇÃO (FÍSICA) INFANTIL: SE-MOVIMENTAR E SIGNIFICAÇÃO**

Elaborada por: **Eliane Gomes da Silva**

e aprovada em 28/02/2007, por todos os membros a Banca Examinadora, foi aceita pelo Curso de Mestrado em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO FÍSICA
Área de Concentração: Teoria e Prática Pedagógica

Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento
Coordenador de Pós-graduação em Educação Física

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Elenor Kunz (Orientador) – CDS/UFSC

Profa. Dra. Eloísa Acires Candal Rocha – CED/UFSC

Profa. Dra. Lúcia Helena Ferraz Sant'Agostino – ITE/BAURU

Prof. Dr. João Batista Freire – UDESC/SC

Para Mauro

admirador, admirável, admirado, amado interlocutor

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Francisco e Elizeth, pela coragem e iniciativa (sei que sofrida), de permitir que eu (ainda com 7 anos) fosse viver distante para participar de uma escola melhor. As saudades não me impediram de ser intensamente criança, mas foi a certeza de receber o apoio da família em todos os meus atos infantis que, também, me encorajaram a seguir adiante: experienciando...

À minha vó Emiliana (*in memoriam*), por me criar dos 7 aos 12 dos anos, e por me fazer lembrar a cada passo de seu mais encarnado ensinamento: "você sempre deverá a mim cada degrau que subir nos estudos". É hora de mais uma vez agradecer...

Aos meus irmãos Solange, Elizangela e Francisval, por ficarem sempre do meu lado. Eternos companheiros na vida.

Aos amigos

Rinaldo, o músico, o erudito, o irmão do coração. Com você eu aprendi a admirar o admirável, em você, eu me reconheci admirada.

Selma, Leandro, Moysés e Samuel, pelos instigantes bate-papos. Com vocês eu admiti o gosto pelo confronto.

Márcio Tadeu, pela presença e cuidado nos mais diversos momentos de minha vida, principalmente os mais difíceis. A você eu devo muito.

Clarete Erbs, irmã acadêmica, irmã de fé, irmã da vida. Exemplo de sensibilidade.

Colegas do Mestrado (Jé, Migué, Fabiano, Mari, Lia, Sheila, Juliano, Elisa ...) pelas trocas intensas de reflexões e experiências, pela solidariedade, companheirismo e pelos encontros no bar do IEGA e na casa da Elisa.

Lísia, pelos francos debates e amizade. Com você aprendi muito.

Márcia e José Milton, pelo companheirismo, afinidades nos assuntos acadêmicos e nos valores da vida.

Rosa e Márcio, pela sincera presença na vida pessoal e acadêmica e, sobretudo, por acreditar desde o início na minha competência profissional. Com vocês, eu tive oportunidades.

Márcia Buss, pela incansável disposição à troca nos assuntos da Educação Infantil, da infância e da criança. Minha grande e organizada interlocutora.

Eliane Souza (a "outra") e Bel por serem sempre amigas, além do tempo e do espaço.

Claudinei e Rita, pelas muitas vezes que me estenderam as mãos, oferecendo carinho e apoio.

Willer Maffei (também meu coordenador) pela sensibilidade de perceber, antes mesmo que eu admitisse, o espaço produtivo de minha participação em curso superior: o campo da Didática e da Prática de Ensino.

Evelise pela cumplicidade (e “sangue quente”) ao compartilhar as batalhas da vida. Com você eu me identifico.

Clarissa pela carinhosa participação nos momentos decisivos do trabalho: rumo à defesa.

Rafael Baró e Prof. Dr. João Josué por serem exemplos vivos de renúncia, dedicação e coerência frente às infâncias e às crianças. Com vocês eu tive a certeza de que a Academia não se sustenta só com discursos.

Aos Funcionários e Diretora (Célia Bárbara) da Escola Estadual Irmã Lucinda Facchini, em Diamantino-MT – espaço concreto de minha prática – pelo experienciar juntos.

Ao Mestrado em Educação Física do CDS/UFSC, pela qualidade do programa e por me conceder a oportunidade de desenvolver este trabalho.

Ao Baxter e Patrik pela preciosa edição do vídeo que sintetizou longos anos de minha prática como professora de Educação (Física) Infantil, e que ilustra o concreto de minha prática.

Aos colegas do NUPEIN (Núcleo de Estudos e Pesquisa da Educação na Pequena Infância), por me acolherem ao debate. Embora em participação esporádica, foi alimento de minha pesquisa.

Aos alunos do terceiro semestre do Curso de Licenciatura em Educação Física do Instituto Superior de Educação Orígenes Lessa – ISEOL, por me propiciarem a condição de testar na prática da Educação (Física) Infantil as possibilidades pedagógicas suscitadas nesta dissertação. São os relatos desse grupo que me permitem constatar como, de fato, uma possibilidade desencadeia outra. Com vocês eu aprendo e reorganizo as minhas/nossas propostas.

Aos professores

À minha banca, Professores Doutores/as Eloisa Acires Candal Rocha, João Batista Freire e Maurício Roberto da Silva (na qualificação), por aceitar o convite para contribuir com as temáticas mais apaixonantes de minha vida: a criança e a prática pedagógica.

Dr. Pierre Normando Gomes da Silva, que considero também membro de minha banca, pelas profícuas e afetuosas conversas virtuais.

Dr. Marcos José Müller, Dr. Marcelo Carbone e Dr. Lauro Frederico Silveira, pela apaixonada, sábia e comprometida postura de professor, de cidadão e de filósofo... sempre abertos ao diálogo e à interdisciplinaridade.

Dr. Henrique L. Monteiro pelo apoio seguro e disponível ao diálogo: atento ao *alter*.

Professores Doutores/as Giovani de Lorenzi Pires, Ana Marcia Silva, Maurício Roberto da Silva, Edgard Matiello Junior e Juarez do Nascimento, docentes do Mestrado, pelo compromisso e seriedade com a Pedagogia da Educação Física.

Dra. Dagmar Hunger, pelo coração aberto ao conhecimento e às singularidades.

Ao amigo, e também professor de Educação Física, Fábio Magnani, pelo generoso cuidado com a minha saúde.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Ao Kunz,

o orientador, o amigo, o padrinho da criança que, encarnada, ainda não quis nascer. Mas já é padrinho desta outra criança, que nutrida pelas nossas relações comunicativas, ganhou corpo nesta dissertação.

Obrigada pelo seu jeito, também criança, de orientar. Só uma criança não se preocupa e nem se ocupa com a ilusória vaidade de orientar unilateralmente o caminho que o outro - a misteriosa alteridade - deve percorrer. Por isso pudemos nos identificar, porque caminhamos juntos, lado a lado, imprevisivelmente, conhecendo crianças.

À Lúcia,

professora semioticista desde sempre, mistura de sagacidade com paciência, de curiosidade com respeito às possibilidades do outro.

Obrigada pelo seu "olhar atento", pois, me percebeu, mesmo perdida na dúvida, no conflito com as alteridades. Obrigada pela paciência de, provocada pelos seus conhecimentos, permitir que eu me mostrasse.

Com você eu aprendi a importância de não determinar um método *a priori*, mas de construí-lo, e percebi que, para conhecer crianças, é preciso deixar que elas se mostrem, no fluxo do processo.

GOMES-DA-SILVA, Eliane. **Educação (física) infantil: se-movimentar e significação**. 2007. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

RESUMO

Este trabalho visou construir um arcabouço teórico preliminar que permitisse conceber a Educação Física Infantil como um processo de *relações comunicativas* efetivada no *Se-Movimentar* das crianças e do professor, como processo eminentemente dialógico, travado na dimensão mesma da prática pedagógica. O método priorizado foi o abduutivo/indutivo, proposto por Charles Sanders Peirce, por considerar que a principal hipótese de pesquisa não nasceu de teorias *a priori*, mas de experiência concreta no âmbito da Educação Física Infantil. Assim, o contato com a literatura atualizada da Educação Física e da Pedagogia, da Sociologia da Infância, da Fenomenologia e, principalmente, com a Semiótica/Lógica peirciana conduziu o processo abduutivo/indutivo na busca de fatos que comprovassem ou refutassem as hipóteses iniciais. De fato, o confronto com esses campos teórico-metodológicos exigiu reformulá-las, sistematicamente. Identificou-se, a princípio, que a lógica da Educação Infantil - dicotômica, fragmentada, apriorística e até determinista - desconsidera os desejos e singularidades das crianças no ato da prática pedagógica, logo, da experiência vivida. Decorre disso, a desvalorização do *movimento humano*, bem como o desconhecimento sobre o *Se-Movimentar* das crianças como diálogo direto com as dimensões polissêmicas e polifônicas do mundo. Desse modo, o que se encontra destituído da experiência pedagógica é a própria criança, a qual deveria constituir o cerne dos propósitos pedagógicos da Educação Infantil. Evidenciou-se, ainda, a necessidade de enfrentar alguns fatores aqui considerados como o fulcro das incoerências constatadas: a temática da *experiência*, da *alteridade*, da *especificidade infantil* (o modo de ser criança), do *movimento expressivo* (expressividade), e das *produções sígnicas* ("linguagens") ou *semioses*. Por conseguinte, também as incoerências dos *objetivos didáticos*. A conclusão encaminhou uma possibilidade didático-pedagógica para a Educação Infantil: uma prática pedagógica *em fluxo*, baseada no *Se-Movimentar* como processo de significação e, portanto, passível de ser efetivada somente em *relações comunicativas*.

Palavras-chaves: Educação Infantil, Educação Física Infantil, Movimento Humano, Semioses, Experiência, Relações Comunicativas, Expressividade, Significação.

ABSTRACT

This work aims to build a preliminary theoretical frame that enables to conceive the Children Physical Education as a process of *communicative relations* accomplished in the children and teacher's "self-movement" as an eminently dialogical process that occurs in the same dimension of the pedagogical practice. The prioritized method was the abductive/inductive pointed by Charles Sanders Peirce, for considering that the principal hypothesis of our research did not originate from *a priori* theories but from the concrete experience in the Children Physical Education. Thus, the contact with updated literature of Physical Education and Pedagogy, Sociology of Children, Phenomenology and mainly to the peircian Semiotic/Logic, conducted the abductive/inductive process in search of facts that proved or refuted our initial hypothesis. As a matter of fact, the confrontation with these theoretical-methodological fields made us reformulate them, systematically. At first, we found out that the logic of Children Education – dicotomic, fragmented, aprioristic and even determinist – does not take into account the children's desires and singularities in the act of pedagogical practice, thus in the vivid experience. We attributed the background of all criticism to the *human movement* depreciation in the Children Education as well as to the unawareness about the children "self-movement" as a direct dialogue with the world polissemic and polyphonic dimensions. In this way, what is found dismissed in the pedagogical experience is the own child, which should compose the pedagogic proposals of Children Education. We have noticed, yet, the necessity of facing some factors which we consider as the axis of the verified incoherencies: the issues related to *experience*, *alterity*, *children specificity* (the particular way of being child), *expressive movement* (expressiveness), and the *signical production* ("languages) or *semiosis*. Subsequently, also the incoherencies of the didactic objectives were considered. The conclusion has been directed to a pedagogical didactic possibility for Children Education: a continuous pedagogical practice based in the self-movement as a process of signification and, thus established only in *communicative relations*.

Key-words: Children Education, Children Physical Education, Human Movement, Semiosis, Experience, Communicative Relations, Expressiveness, Signification.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – O processo de semiose	120
--	-----

SUMÁRIO

1. À GUISA DE INTRODUÇÃO: reflexões iniciais	14
1.1 Um " <i>flash back</i> "	14
1.2 Educação Física Infantil: o estado atual da área	18
1.3 A Pedagogia da Educação Infantil	23
1.4 O Se-Movimentar e a Educação (Física) Infantil	25
1.5 Questões de pesquisa, objetivo e método	27
2 PROCURANDO A CRIANÇA NA CENA	32
2.1 A Pedagogia da Infância: a criança está "fora de cena"?	32
2.2 A Sociologia da Infância: em busca da criança "na cena"	39
2.3 Dialogando com a Pedagogia e a Sociologia da Infância: para além de autor, a criança é "autora da cena"?	45
3 A CRIANÇA COMO AUTORA DA CENA	51
3.1 As contribuições da fenomenologia	51
3.1.1 <i>Rumo à experiência: possibilidades da criança como autora da cena</i>	55
3.2 Se-Movimentar: devolvendo à criança o direito à experiência	62
3.3 Linguagem: incursão preliminar	66
3.4 A supremacia da linguagem verbal: o avanço da ciência e a desvalorização da expressividade infantil	70
4 A FENOMENOLOGIA E A SEMIÓTICA PEIRCIANA	76
4.1 Introdução	76
4.2 A experiência e seu caráter cósmico	84
4.3 Ser criança no universo da experiência	88
4.4 Alteridades: alimento da experiência	93
4.5 Assumindo a experiência: possibilidades do professor compartilhar com as crianças a autoria das cenas	100
4.6 Objetivos didáticos: hipóteses e falibilidade	108

5 RUMO AO CONCRETO	112
5.1 Introdução	112
5.2 Relações comunicativas	114
5.3 Se-Movimentar infantil e significação: semioses	117
 REFERÊNCIAS	 127

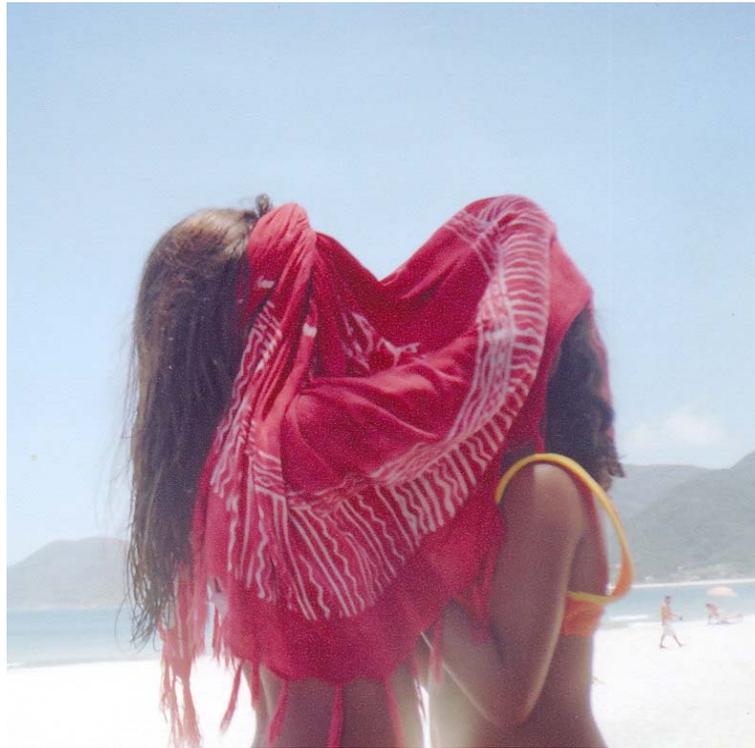


FOTO: Mauro Betti

A SETA E O ALVO

*Eu lanço minha alma no espaço,
Você pisa os pés na terra.
Eu experimento o futuro
E você só lamenta não ser o que era.
E o que era?
Era a seta no alvo,
Mas o alvo, na certa, não te espera (...)
Eu me ofereço inteiro, e você se satisfaz com a metade.
É a meta de uma seta no alvo, mas o alvo na certa não te espera!
Então me diz qual é a graça de já saber o fim da estrada,
Quando se parte rumo ao nada*

Paulinho Moska

1 À GUISA DE INTRODUÇÃO: reflexões iniciais

1.1 Um “*flash back*”

O confronto com o ensino de natação e dança para crianças e, especialmente, a experiência como professora de Educação Física nas então “pré-escolas” e séries iniciais, levou-nos a vivenciar certa “crise”. Seria necessário colocar em prática os preceitos técnicos aprendidos na Faculdade de Educação Física? Seria legítimo se os deixássemos de lado e permitíssemos que as aulas fluíssem conforme cada momento? Isso implicava, muitas vezes, deixar que as próprias crianças opinassem sobre o quê e como fazer, isso implicava ter que abrir mão de elementos que faziam parte da cultura tradicional da Educação Física (bolas, cordas, apito etc.). Deste modo atuando, inúmeras vezes nos sentíamos “traidora” dos colegas de profissão que, fielmente, acreditavam cumprir com o seu compromisso de educar cidadãos para um “futuro” melhor.

Na verdade, o que estava por trás dessa “rebeldia” era um imenso tédio em programar aulas que nos pareciam todas iguais, e pedir que os alunos “imitassem” movimentos. Ora, isso é justo? Nem nós mesmos acreditávamos na “eficácia” daquele método. Para quê, na verdade, aquilo serviria? As crianças naquela terra (Diamantino-MT) faziam coisas muito mais interessantes e criativas na “rua” do que nós lhes estávamos propondo. Mal sabíamos que contundentes críticas àqueles modelos de aulas para a Educação Física Infantil já ocorriam no âmbito acadêmico.

Enquanto não era possível participar desse debate crítico, só nos restava experimentar. Descobrir um “método” nosso que, ao mesmo tempo que fosse fascinante para os alunos, nos permitisse também vivê-lo como a continuidade de nossa própria vida. Ou seja, que aquele momento na escola nos permitisse - professor e alunos/crianças – atribuir um sentido mais prazeroso à nossa própria existência.

No fundo, talvez por intuição, sentíamos que, mesmo subvertendo as diretrizes que estiveram presentes na nossa formação universitária, lá poderia haver aprendizado. Hoje, diríamos, *criação*.

O contato com a música (gentilmente apresentada por amigos músicos eruditos¹) e o gosto pela poesia nos incentivou a compartilhá-los com os alunos. Mas, não sendo musicista nem poetisa, como trazer esses elementos para a Escola? Afinal, a Escola funciona com “especialistas”. Então, seriam eles que deveriam trabalhar com esses “elementos”? Só nos restava uma saída: se a arte nos fascinava tanto, poderia também fascinar os alunos. Fascinados e juntos, o mundo seria nosso, e poderíamos superar a lógica disciplinar especializada da Educação Infantil e primeiras séries do Ensino Fundamental.

Começamos, então, a experimentar misturar poesia com música (mas não as melodias-clichês da moda) e dança (também não as coreografias da moda) . Batizamos tal “mistura” de “Expressão Corporal”, pois, afinal, precisávamos justificar a especificidade da Educação Física. Muitas vezes apenas escrevíamos poesias (turmas de pré a 3^a. série), outras criávamos ritmos com instrumentos alternativos (de onde nasceu a banda “Timbalata”, formada por 100 crianças), outras vezes, envolvidos pela música, “dançávamos” as poesias. Muitas vezes trabalhamos com clássicos poéticos e musicais, os quais, por sinal, foram bem incorporados ao repertório dos alunos, talvez por que eram “trabalhados” de forma sobreposta ou simultânea, e não isoladamente.

Constatamos, pois, que muito mais elementos, aspectos, linguagens, poderiam ser acrescidos no desenvolvimento das aulas. O nosso ponto de vista era que, se “movimentar-se” era nosso objetivo principal, não precisaríamos começar com ele (explicitamente), mas chegar a ele. O que importava era que todos os alunos participassem, contudo, sabíamos que nem todos os alunos tinham preferência pela linguagem do “movimento” e às vezes preferiam experienciá-lo (o movimento) no *tempo* de uma outra linguagem - a poesia ou a música.

Um fio, porém, conduzia aquele nosso encontro: o ritmo. Era tomando o ritmo como base que percebíamos as possibilidades de todas as crianças participarem no processo das aulas. Já desconfiávamos, àquela época, da existência de um ritmo singular de cada criança vivenciar as linguagens, ou melhor, de vivenciar a vida. Na verdade, era essa “certeza” que nos levava a prestar muita atenção nas crianças para perceber a sutileza de seus ritmos. Sabíamos que em tal sutileza poderiam estar tons, tempos e acentos diferenciados, que tornariam os nossos encontros também um diferencial. Exatamente o contrário da mesmice e da monotonia que tanto temíamos.

Obviamente, enfrentamos problemas com a direção da Escola que nos cobrava “treinamentos” para as competições inter-salas e inter-escolares. Queimadas, estafetas e jogos pré-desportivos que enfatizam a competição: essa era a concepção que a Instituição escolar tinha da Educação Física; portanto, era isso que de nós se esperava.

O fato, então, da fluidez integrada de várias linguagens, inclusive das que tradicionalmente configuram-se seccionadamente em forma curricular (português, ciências, matemática...), levou-nos a indagar: faz sentido essa lógica escolar para a categoria da infância? Parece-nos que os elementos daquelas disciplinas seccionadas eram muito mais receptivos, dinâmicos e produtivos (“aprendidos”), quando incluídos pela lógica que vínhamos desenvolvendo em nossas aulas! Mas, por que será que as outras professoras, ao mesmo tempo em que se encantavam com os resultados, também nos recriminavam por adentrar as suas especificidades?

Certa vez, num processo de produção de poemas, a professora da turma (de sala) declarou: isso sempre foi o meu sonho (desenvolver poesia/poemas com os alunos); mas, questionou: é você que tem que fazer isso nas aulas de Educação Física ou nós podemos continuar desempenhando o nosso trabalho, na nossa especificidade?

¹ Referimo-nos, em especial, ao professor de música Rinaldo Souza Dias.

De um lado, fomos solidários e compreensivos com o questionamento daquela professora. De outro, alimentou nossas indagações e angústias: parece que há algo errado! Será que estávamos realmente incorrendo em equívoco, ao transgredir as “regras” da escola? Mas, se desistíssemos, conseguiríamos retornar à nossa obrigação inicial, aquela autorizada pela nossa formação em Educação Física? Como dizer às crianças, naquele momento, que estávamos indo pelo caminho errado, e precisaríamos trilhar outro?

Preferimos continuar no desafio porque estávamos convictos que naquele “sistema” escolar, tradicional, havia algo errado, incompatível, incoerente. Vale ressaltar que a coragem para desafiar a lógica da escola só foi possível porque pudemos sempre contar com os alunos/crianças, pois, como eles participavam ativamente no processo criativo das aulas, tudo acabava dando muito certo.

Mas qual o mistério que envolvia aquelas aulas? Por que todas as crianças participavam plenamente, numa “curiosa” *relação*? Por que nem sempre as ações eram conduzidas por palavras (nem do professor, nem dos alunos)? Por que uma linguagem apenas sugerida ou desencadeada acabava desembocando em outras, sem, muitas vezes, necessitar da famosa “voz de comando” do professor? Onde estava a empatia dessa relação? Alguns curiosos diziam que estava no olhar. Outros que estava no gesto. Os leitores do manual “O corpo fala” diziam que estava na fala do “corpo”, pressupondo que havia outras “falas” que não seriam do “corpo”. Mas o que seria aquilo que, naquele momento chamávamos “Expressão Corporal”?

Hoje compreendemos bem que havia um mistério. Um mistério indesvendável. Um mistério que se transforma no momento mesmo em que nasce. E era esse transformar que não era possível interromper, visto que era *fluxo*. O fluxo do *movimento expressivo*. O movimento que, antes de ser verbalizado, antes de qualquer significação que a ele se possa atribuir, é *experiência vívida*.

É a esta nossa *experiência vívida* que buscamos agora atribuir significações, a partir de uma compreensão teoricamente fundamentada. Tal objetivo é congruente com o diagnóstico apontado por Kunz, (1999, 2006), de que falta à Educação Física retornar à prática pedagógica para, a partir dela, reconstruir as teorias. Se – prossegue o autor - “teoria” (do grego “*theoriein*”) significa “ver”, “visão das possibilidades”, então “não estamos vendo possibilidades para a Educação Física, especificamente do lugar onde ela está sendo realizada, mas de um ponto ‘metateórico’, das teorias sobre teorias que nem sempre falam de forma apropriada de suas possibilidades” (KUNZ, 2006, p. 16).

O contato com a literatura atualizada da Educação Física e da Pedagogia, com a Sociologia da Infância, a Fenomenologia e, principalmente, com a Semiótica peirciana, definiu-nos um trajeto a percorrer na busca de respostas às nossas indagações.

1.2 Educação Física Infantil: o estado atual da área

Com relação à Educação Física como disciplina na Educação infantil, ela é, como sabemos, autorizada a funcionar assumindo o papel de instrumentalizar o “aspecto motor” que, por sua vez, levaria a uma melhoria no “aspecto cognitivo” da criança. De um lado, temos como tributária dessa perspectiva, a psicomotricidade e a teoria do desenvolvimento/aprendizagem que, segundo Bracht (1999), implicou uma forte psicologização da Educação Física. De outro, temos a recreação, que prioriza as atividades “espontâneas”², com fim em si mesma e sem a participação articulada e efetiva do professor.

Embora, de algum modo, essas perspectivas ainda permaneçam fortemente na prática da Educação Infantil, o que de toda sorte predomina é a inspiração na chamada “esportivização” da Educação Física

² Este termo será posteriormente utilizado por nós, todavia, não com a mesma conotação presente neste momento, que implica um certo “*laissez-faire*”.

(BETTI, 1991), que atribui a essa disciplina escolar a finalidade de ensinar habilidades motoras e desenvolver a condição física necessárias a uma futura *performance* esportiva. Aqui, a criança é concebida como um futuro atleta, que precisa ser treinada “precocemente”.

Daolio (2002, p. 10-11) permite-nos a compreensão do atual panorama da Educação Física; para esse autor, a Educação Física tradicional considera somente a dimensão eficiente dos movimentos e, por oposição, considera os outros movimentos como não-técnicos, errôneos, “merecendo, por parte da Educação Física tradicional, intervenção no sentido de corrigi-los, aperfeiçoá-los e padronizá-los”. Tal compreensão tem, portanto, caráter puramente instrumental-técnico e de rendimento na Educação Física escolar.

Segundo Kunz (2001), alguns autores já demonstraram esforços em criticar e apresentar alternativas para reverter essa concepção. Entretanto, esses trabalhos não demonstraram consistência e amplitude crítica: ora apenas questionaram e criticaram o panorama da Educação Física escolar, sem de fato fornecer elementos para uma mudança prática, ora apresentaram modelos alternativos sem questionar a sua relevância sócio-política e educacional. Em função disso, o autor também sugere que a Educação Física escolar deve ir além do trabalho produtivo de treinar habilidades técnicas necessárias ao esporte - pois este visa apenas alcançar o princípio da sobrepujança e das comparações objetivas, dos quais as conseqüências maiores são os processos da seleção, da especialização e da instrumentalização - passando a levar em conta, sobretudo, os aspectos da *interação social* (comunicação) e o da *linguagem*.

Especificamente, com relação à Educação Física infantil, até o momento são poucos e ainda incipientes os trabalhos publicados no Brasil que buscaram superar a perspectiva tradicional da Educação Física³. Também Silva (2003), embora considerando o fato de que é de modo

³ Por exemplo, os estudos de Freire (1989, 1992), Oliveira (2005), Sayão (1996, 1999, 2001, 2002), Silva (2003, 2005), Wiggers (2005).

muito tímido que se iniciam, nos estudos acerca da infância no Brasil, a partir da década de 1990, referências a temas como classe social, gênero, raça/etnia, geração e cultura, argumenta que há de se buscar abordagens como a sociológica, de modo a tratar, articular e privilegiar temas transversais como trabalho, lazer e corpo no âmbito da Educação Física.

É com esse entendimento que Silva (2003, p. 32) tem ampliado, no campo da Educação Física, estudos acerca do “corpo/sociedade, infância, infância empobrecida/corpo/trabalho, políticas do corpo/infância/trabalho precoce, infância/corpo/práticas corporais e cultura lúdica”.

Outros estudos interessantes e aprofundados sobre infância, crianças e prática pedagógica já foram realizados no campo da Educação Física escolar⁴. Dentre eles destacam-se os estudos de Freire (1989, 1992), a quem a Educação Física infantil muito deve, pois, por ter sido precursor na área ao embasar-se em Piaget, Vygotsky e outros, sem, contudo, incorrer em psicologismo. Por exemplo, já em 1992, o autor contemplou a Educação Física com um belíssimo texto⁵ enfocando a criança, o brinquedo e o esporte, no qual abordagens sociológicas que hoje estão sendo retomados no estudo da infância já estavam presentes.

Contudo, apesar de esses estudos vislumbrarem a melhoria da prática pedagógica na Educação Física infantil, hoje, após décadas de intensos estudos com finalidade de legitimar esse campo e superar sua fragilidade acadêmica, ainda assistimos aos limites de seus resultados: a prática pedagógica na dimensão mesma da escola continua a mesma, ora predominando o *laissez-faire*, ora o tradicionalismo/autoritarismo. É claro que há exceções, práticas isoladas que, intuitivamente, superam essas ambivalências, sem, contudo, receber do mundo acadêmico maiores atenções no sentido de perscrutá-las.

Ocorreram sim, na Educação Física, muitos avanços teóricos, nas perspectivas histórica, sociológica e antropológica. Os pesquisadores

⁴ Não consideramos ser o caso de aqui retomá-los exaustivamente, já que tais trabalhos são freqüentemente lembrados nos estudos sobre Educação Física infantil.

⁵ Trata-se do artigo “Da criança, do Brinquedo e do Esporte”, publicado na Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 13, n.2, p. 299-307, jan/1992.

dessa área, ao buscarem examinar a Educação Física prioritariamente com as lentes das Ciências Humanas/Sociais, tornaram-se, muitas vezes sem perceber, sociólogos, antropólogos etc., em temáticas geradas apenas inicialmente no interior da Educação Física (KUNZ, 2006), mas que, progressivamente, os levaram a se afastar do que Betti (2005, p. 2) denominou "Educação Física viva", na qual está presente a sua "experiência primordial": nas escolas, clubes, ruas, parques públicos, terrenos baldios "e onde quer que crianças, jovens, adultos, alunos, professores, atletas, técnicos, clientes ou profissionais - não importa os rótulos - exercitem suas motricidades, relacionem-se e comuniquem-se com o meio e com as pessoas, ensinem e aprendam algo". Por isso, o autor permite-se compreender o apelo dos professores de Educação Física escolar que não se reconhecem nos conhecimentos produzidos na Academia, mas, pressentem que há algo importante neles, e pedem ajuda, e conclui: "Mas de que serve o que sabemos se não retornarmos à *Educação Física viva* (...) para re-interrogar nossas dúvidas e a cada momento nos remetermos ao projeto inicial que nos impulsionou?" (BETTI, 2005, p. 2)

Esse "estado da arte" da Educação Física acentua-se na Educação infantil, pois, não bastasse a situação descrita, continuamos sem ter o que esperar, na prática, de um professor de Educação Física 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 adultocêntrico em resgatar a cultura lúdica infantil. 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, tanto na prática dos professores como pelos estudiosos da área.

Por outro lado, face à inadequação ou pobreza de tais práticas, a Pedagogia julga-se capaz de desempenhar de modo mais apropriado e fundamentado a tarefa específica da Educação Física. O que nos parece é que os professores de Educação Física, na prática da Educação Infantil,

realmente 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 etc.

Assim, a princípio, dedicamos esforços para compreender um pouco mais a Sociologia da Infância para, com ela e com a “Pedagogia da Educação Infantil”, estabelecer um profícuo debate, apresentando o nosso ponto de vista acerca da Educação (Física) infantil, valendo-nos nesse momento da “concepção dialógica do movimento humano”, trazida por Kunz (1991, 2000).

Foi essa revisão crítica inicial da literatura que nos permitiu delimitar nossas “questões de pesquisa” e o objetivo inicial desse trabalho: fazer perceber a Educação (Física) Infantil como um processo de *relações comunicativas* no Se-Movimentar. Para tal, apoiamo-nos, dentro do possível, na Fenomenologia⁶ de Maurice Merleau-Ponty, e mais explicitamente, na Semiótica de Charles Sanders Peirce (PEIRCE, 1972, 1977), na qual nos fundamentamos para compreender a *linguagem como processo* eminentemente cósmico e dialógico; tais recursos, acreditamos, nos auxiliaram a compreender como se processam as relações comunicativas entre professor-aluno e aluno-aluno, efetivamente considerando o ponto de vista das crianças na prática educativa – o modo de *ser criança* - e levando em conta os conceitos de *expressividade, experiência e alteridade*.

Por fim, esclarecemos que a utilização do termo “Educação (Física) Infantil”, com parênteses, tem o propósito de indicar ao leitor que estamos suspendendo - sem entrar no mérito da necessidade de haver ou não professores especialistas - o entendimento de que a criança possui

⁶ Adiantamos que, o nosso contato com a Fenomenologia dar-se-á pelo viés merleau-pontyano, considerando, sobretudo, a oportunidade que tivemos de participar da disciplina “Ontologia e Método”, ministrada pelo Prof. Dr. Marcos José Müller no ano de 2005. Ao professor agradecemos o nosso aprendizado acerca do pensamento fenomenológico de Merleau-Ponty.

um lado “físico” (que viabiliza o movimento) e outro “mental”, que viabiliza as chamadas atividades cognitivas.

1.3 A Pedagogia da Educação Infantil

Rocha (1999) dedica esforços para delimitar e consolidar o campo a que vimos chamando de “Pedagogia da Educação Infantil”. A que a autora se propõe é, pois, reconstruir semanticamente esse campo, distinguindo-o das concepções que têm como referência a educação escolar (com suas origens e funções distintas da Educação Infantil, ainda que, como presenciamos, cada vez mais complementares). Nesse sentido, seguindo a divisão etária consagrada pela legislação, é que, de zero a cinco anos⁷, caberia falar em “educação” e instituição educativa, e, a partir do ensino fundamental, em “ensino” e “escola”.

Contudo, se considerarmos a condição de *ser criança*, caberia considerar a faixa etária de 0 a 10 anos. Nessa direção, são muitos os estudos que têm nos auxiliado a repensar a Educação da infância de maneira mais ampla, ou seja, incluindo as quatro primeiras séries do ensino fundamental, ampliação com a qual concordamos⁸. Claro é, para nós, que elos comuns associam crianças que a legislação e a organização educacional dissociam ao levar em conta apenas questões de cunho político e limites etários. A esse respeito Rocha assim se posiciona:

Acredito que estas mesmas questões poderão ser pensadas para uma educação da infância (sem delimitação etária), independente das fronteiras institucionais; no entanto, esta perspectiva só será viável uma vez que fiquem bem demarcadas as especificidades da educação das crianças pequenas. Por enquanto, esta distinção é necessária. Sejamos mais cautelosos, sem perder de vista a ousadia, e pensemos numa perspectiva que não seja o que a educação infantil tem em comum com o ensino fundamental (por que correríamos novamente o risco de tomar como referência a escola), mas a de demarcar aquilo que é próprio da educação das

⁷ Muito embora não concordemos com a antecipação do início do ensino fundamental para 6 anos, recentemente promulgada.

⁸ Observamos que esta amplitude de faixa etária sempre esteve presente na chamada “Educação Física Infantil”.

crianças de 0 a 6 anos, *para só depois fazer o movimento inverso numa tentativa de também influenciar a escola* [grifo nosso] (ROCHA 2002, p.71-72).

Assim, o relevo desta autora frente à Pedagogia da Educação Infantil, e por conseguinte à Pedagogia da Infância, é a preocupação com “a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais” (ROCHA, 2002, p. 79).

Acreditamos que seriam esses os elos que já nos sinalizavam, à época de nossa prática como professora de Educação Física para crianças, que algo estava incoerente com a lógica da Instituição escolar, e nos convidava insistentemente a transgredi-la, na busca ainda tateante de novas possibilidades didáticas.

Segundo Rocha (2002, p.70), é a articulação de uma multiplicidade de fatores sobre a educação de crianças pequenas que torna possível construir uma Pedagogia da Educação Infantil, a qual, por sua vez, “tem como objecto a própria relação educativa expressa nas acções pedagógicas”. Esse espaço educativo dedicado à educação e à criança, independentemente de sua limitação etária necessita, na opinião da autora “estabelecer um maior diálogo, que pode inclusive potencializar as influências no sentido inverso do que se tem dado tradicionalmente, ou seja, da Educação Infantil para a escola, já que o aluno é antes de tudo a criança em suas múltiplas dimensões” (ROCHA 2002, p. 81).

É nesse sentido que hoje, a exemplo de Rocha (1999, 2002), elegemos, como questão fundante, a *compreensão da educação da infância*, pois dela derivam outras, como a *especificidade da infância* e o *que é ser criança*.

1.4 O Se-Movimentar e a Educação (Física) Infantil

Mãe: "Gabi, o que a professora te ensinou hoje?"

Gabriele (3 anos): "Menina, vai sentar no seu lugar!"

A Pedagogia e a Educação Física tradicional desconsideram o Se-Movimentar da criança em uma concepção que 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" (KUNZ, 1991, 2000, 2001; TREBELS, 2006)

Kunz, baseado nos trabalhos dos holandeses Gordijn, Buytendijkk, Tamboer e, principalmente, do alemão A. Trebels⁹, 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. 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.

Por isso Trebels (apud Kunz 2006, p. 20) "formula a relação de sentido/significado entre ser humano e mundo que se estabelecem pelo movimentar-se, como uma experiência estética e que precisa, desta forma, ser caracterizado como um 'se-movimentar'¹⁰.

É nesse sentido que Kunz (2004) argumenta ser o desinteresse e a desvalorização, na nossa experiência, dos fatores referentes ao nosso autoconhecimento ou "conhecimento de si" que geram as dificuldades para alcançarmos a tão preconizada educação para a emancipação, a cidadania, a capacidade de autonomia e a auto-reflexão. Limitamo-nos a

⁹ Algumas publicações de A. Trebels no Brasil: TREBELS, A. Uma concepção dialógica e uma teoria do movimento humano. *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação*. Florianópolis, v.21, n. 1, p. 229-266, jan.-jun. 2003; TREBELS, A. A concepção dialógica do movimento humano: uma teoria do "Se-movimentar". In: KUNZ, E.; TREBELS, A. H. (Org.). *Educação física crítico-emancipatória: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte*. Ijuí: Unijuí, 2006. p. 23-48.

¹⁰ O "Se", do "Se-movimentar", como Kunz escolheu traduzir a expressão alemã "Sich-bewegen". refere-se à "próprio", ou seja, o sujeito do movimento.

um mundo pré-dado, cujas referências se resumem ao preconizado pela ciência, pela superespecialização disciplinar e pelas mídias. Estas são referências externas a nós, e que nos levam a desaprender a “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).

No culturalmente estabelecido, reside um excesso de razão intelectual calculista que, conforme Kunz (2004), nos leva ao empobrecimento de nossa sensibilidade para perceber expressões de alegria, de desejo, de angústia, enfim, do que é realmente a necessidade dos outros humanos em nossos relacionamentos.

Por esse motivo, o referido autor entende ser o âmbito da Educação Infantil o espaço adequado para retomarmos as questões fundamentais que deveriam caracterizar a experiência humana. Contudo, prossegue o mesmo autor - antes mesmo de a criança poder se questionar “quem sou?” ela já sofre o que os dispositivos institucionais destinados a ela determinam:

a linguagem e o movimentar-se humano (como diálogo com o mundo) são as poucas possibilidades que ainda nos restam para uma melhor compreensão de quem somos e ter, a partir deles, uma melhor consciência do mundo em que vivemos. Porém, até mesmo essas formas de expressão humana, praticamente, só se manifestam em forma da mera repetição, memorização ou cópia. Assim, a linguagem e movimentos produzidos com finalidades de entendimento são padronizados no plano social e cultural e os entendimentos comunicativos, no plano intersubjetivo, livre de padronizações, se restringem a raros momentos de liberdade e oportunidades de contato no mundo da vida (KUNZ, 2004, p. 25).

Vivemos hoje em uma época em que a receita mais recorrente para se enfrentar a superaceleração e tecnologização do mundo é, sem dúvida, a prática da atividade física. Esta receita é apregoada inclusive para as crianças. Entretanto, conforme alerta Kunz (2004), o que está por trás dessas “receitas”, embora sob o rótulo da “qualidade”, não foge do aspecto que vínhamos denunciando: a dicotomização guiada por referências externas. Para a infância se prega, de um lado (utilizando-se

das brincadeiras e jogos), a possibilidade de as crianças formarem o hábito saudável de permanente prática da atividade física. Sob a égide da saúde, observam-se, nesta perspectiva, apenas as dimensões biológicas da criança. De outro lado (também apoiando-se nos jogos e nas brincadeiras), “receitam” a atividade física para melhoria do desenvolvimento psico-social e educacional da criança.

Assim, os valores humanos, percepção, intuição, sensibilização emocional-afetiva, enfim, as possibilidades de um “conhecimento de si” através do Se-Movimentar não são estudados com profundidade e, muito menos, são sugeridas proposições práticas consistentes que possibilitem sua efetiva realização. É neste sentido que aquele autor tem demonstrado grande preocupação com a excessiva “intelectualização” que é dada a manifestações expressivas humanas. Ao se tratar de experiência, não é possível restringi-la, ou baseá-la apenas na esfera da intelectualização, da razão.

Sendo o movimento nosso primeiro e mais importante diálogo com o mundo – e, ousamos acrescentar, a única forma que nos faz sujeitos vivos e *perceptivos* -, Kunz (2004, p. 28) acredita que o Se-Movimentar de forma livre e autônoma “foi e continua sendo nosso veículo de libertação das excessivas referências externas que nos são colocadas sem a nossa autorização”. Este é, em nossa opinião, o desafio fundamental que devem enfrentar os envolvidos com a Educação Infantil, se quiserem compatibilizar teoria e prática, discurso e ação.

1.5 Questões de pesquisa, objetivo e método

O nosso problema de pesquisa é indicado pela existência de sucessivas incoerências na prática da Educação Infantil. Sentimo-nos provocados pelos aparentes desacordos entre o que se prega, o que acontece e as possibilidades que vislumbramos nessa prática. Por esse motivo, lembramos que nosso trabalho tem um caráter teórico, com o

propósito de, dentro do possível, valorizar o que já se tem estudado sobre a Educação Infantil, e conjecturar outras possibilidades.

Pretendemos, desde o interior do campo da Educação Física, travar um diálogo, ainda que introdutório, com algumas teorias da Pedagogia e Sociologia da Infância, com a Fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty, e com a Semiótica de Charles Sanders Peirce. Acreditamos que tal empreitada se faz necessária em função da diversidade de aspectos implicados na nossa pretensão de pesquisa: compreender, a partir do atrito dessas teorias com nossa experiência prática na Educação (Física) Infantil, o fenômeno da infância na sua especificidade, da criança na sua singularidade/alteridade, bem como o processo educativo como prática singular e concreta, e, no nosso entendimento, verdadeiramente produtiva quando se efetiva como *relações comunicativas*.

Eis por que nosso trabalho exige articulações teóricas. Rocha (2002) já havia anunciado ser necessário um entrecruzamento disciplinar entre várias ciências que têm a criança como objeto de estudo.

Por este motivo, acreditamos que a *Fenomenologia* (mesmo que apenas compondo o “pano de fundo” filosófico), juntamente com a *Semiótica*, poderão nos auxiliar a compreender como se processam as relações comunicativas intergeracionais, efetivamente considerando o ponto de vista da criança na prática educativa, levando em conta o que chamaremos de “Expressividade”.

Com relação à prática da Educação Física na esfera educativa, notamos, contudo, que, mesmo que haja um discurso progressista por trás das novas teorizações acerca dessa disciplina, o que se mantém é uma imensa dificuldade em se retomar a questão que, no nosso entendimento é fundamental, sobretudo na educação infantil: o *movimento expressivo*.

Subsidiados por essas reflexões, nos apareceu uma série de questionamentos. Faz sentido o modelo que atualmente sustenta a lógica da Educação Infantil? Conseguimos realmente ser dialógicos quando assumimos que a infância é uma marca geracional e, portanto, passível de

interpretações completamente diferentes das nossas? Cabe a nós professores, a tarefa de interpretar as linguagens das crianças, e os sentidos que elas atribuem às suas ações, apenas fundamentados no culturalmente instituído, ou deveríamos dar espaço e ouvidos para que elas *os expressem* à sua maneira, e desse modo desfrutem da sua capacidade de produzir linguagem e conhecimento propriamente como ação comunicativa? Estamos abertos a escutar e considerar o que as crianças podem nos dizer e que provavelmente ainda não sabemos? Estamos abertos a admitir que há coisas que ainda não sabemos, as quais podem ser deflagradas pelas crianças no âmbito do inusitado e do imprevisto¹¹? Será que, sob os discursos baseados nos avanços históricos e científicos, não acabamos, como bem aponta Sacristán (2005), adotando, de forma diferenciada, o mesmo *determinismo* que criticamos nas abordagens naturalistas com relação às crianças?

Como então seria possível conceber uma prática da Educação Infantil que realmente considere esses dilemas e passe a *dialogar* com as crianças-alunos, de modo a efetivamente levar em conta seus repertórios/experiências singulares, assim como seus pontos de vista, baseados, de fato, no princípio da alteridade¹²?

O entrecruzamento dessas questões e das disciplinas científicas que podem ter a criança como objeto caracterizam nosso “método” como um “vagar incerto”, entendimento que colhemos em Sant’Agostino (1995, p. 10) que poderia abrir, e de fato abriu, inúmeros caminhos possíveis. Afinal, não estamos pretendendo “comprovar” como “verdadeira” esta ou aquela teoria educacional eleita *a priori*. Estamos cientes do perigo que corremos ao realizar essa tarefa. É possível que sejamos compreendidos como superficiais. É possível que sejamos percebidos de maneira confusa.

¹¹ Para Walter O. Kohan, devemos não apenas pensar a infância, mas saber o que a criança pensa e que pode nos mostrar algo que nós ainda não percebemos e não sabemos, por vivermos outra circunstância e outras condições (Palestra proferida no “Educasul 2005”, Florianópolis, 19 de agosto de 2005).

¹² A esse respeito, Walter O. Kohan, ao comparar a posição da criança como a posição de um estrangeiro para nós, entende que exigir ao outro/à criança, que fale apenas a nossa “língua” e assimile nossos valores, é pedir também que ele/ela se renuncie enquanto alteridade, enquanto diferença (Palestra proferida no “Educasul 2005”, Florianópolis, 19 de agosto de 2005).

Mas o que pretendemos é construir um arcabouço teórico preliminar, não reduzido a um único paradigma teórico-científico, de modo a nos subsidiar uma compreensão menos ingênua e dogmática acerca de um objeto de estudo tão complexo e movediço como é a prática pedagógica com crianças.

Por essa razão, optamos pelo método *abduativo/indutivo* proposto por Charles Sanders Peirce. Segundo Sant'Agostino (1995), Peirce identifica o que há de radical entre todos os campos do conhecimento: o *método abduativo*. Peirce explica esse tipo de raciocínio, no fazer científico, contrastando-o com os consagrados pela tradição - o dedutivo e o indutivo:

A Abdução inicia-se dos fatos sem, em princípio, ter qualquer particular teoria em vista, embora ela seja motivada pelo sentimento de que uma teoria é necessária para explicar os fatos surpreendentes. A Indução inicia-se pela hipótese que parece se auto-recomendar sem, em princípio, ter quaisquer fatos particulares em vista, embora se sinta a necessidade de fatos para fundamentar a teoria. A Abdução busca uma teoria. A indução busca fatos. Na abdução, a consideração dos fatos sugere a hipótese. Na indução o estudo da hipótese sugere os experimentos que trazem à luz os próprios fatos para os quais a hipótese apontou (PEIRCE apud IBRI, p.115).

Dedução prova que algo *deve ser*; Indução mostra que algo *atualmente* é operatório; Abdução faz uma mera sugestão de que algo *pode ser*. A sua única justificativa é que da sugestão a dedução pode tirar uma predicação testável pela indução, e que para apreender ou compreender os fenômenos só a abdução pode funcionar como método" (...) "A inspiração abduativa acontece em nós num lampejo. É um ato de *insight*, embora extremamente falível. É verdade que os elementos da hipótese estavam antes em nossa mente; mas é a idéia de associar o que nunca antes pensáramos em associar que faz lampejar a inspiração abduativa em nós" (PEIRCE apud SANT'AGOSTINO, 1995, p. 11-12).

O método proposto por Peirce 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, "comproadora" 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).

Destarte, já nos é possível remeter e dar sentido à nossa epígrafe inicial, "A Seta e o Alvo", pois, é da criança, principalmente, que pretendemos tratar, e já sabemos, ou melhor, desconfiamos, que não é possível referir-se a ela, e nem à prática pedagógica, partindo puramente de determinações *a priori*. Em outras palavras, não é possível definir nossas setas e alvos sem levar em conta, sobretudo, a complexidade e a liberdade que o Ser criança *pode*, constantemente, nos sugerir.

2 PROCURANDO A CRIANÇA NA CENA

2.1 A Pedagogia da Infância: a criança está “fora de cena”?

O discurso pedagógico moderno, no que diz respeito à educação da infância, tem seu ponto de partida marcado no século XVII. Até então, conforme Ariès (1981) a figura do Ser criança era apenas representada pela ausência de um “sentimento de infância”, fato que o autor atribui, dentre outros motivos, ao alto índice de mortalidade infantil existente até a Idade Média.

Para Ariès (1981), esse sentimento, antes inexistente nas classes superiores¹³, deu origem, no meio familiar, aos sentimentos de inocência e à “paparicação” (nascida inicialmente no seio familiar, que, por sua vez, assumiu papel nuclear na educação das crianças, visto que a instituição escolar ainda não existia). Em oposição ao sentimento de “paparicação”, Ariès aponta outro fator originário do “sentimento de infância”, a saber, a “moralização”. É este sentimento que, já no âmbito da Instituição escolar, iria inspirar os profissionais preocupados com o processo educativo até o século XX.

A criança passou a ser vista como ser passivo, imaturo, inocente e necessitado de orientações dos mais experientes - os adultos - pelos quais a criança era vista apenas como reflexo e como receptáculo de saberes tidos como corretos e verdadeiros. Aqui reside uma concepção adultocêntrica com relação à infância, ou seja, a visão de mundo e a concepção de infância tomadas como referência partem do olhar exclusivo do adulto. Lembremos que, nesta condição, a criança também deixa de ser “criança” e passa a ser “aluno”, passa a ter o “ofício de aluno”.

Quanto às instituições para a educação infantil, Kuhmann Jr (2004), em estudos sobre a historiografia da educação, demonstra que a educação

¹³ Este foi o recorte do trabalho de Ariès, o que não nos autoriza a afirmar a inexistência do sentimento de infância nas classes inferiores.

é, de fato, vista como elemento constitutivo da história da produção da vida social (e não apenas subordinada a ela), o que nos leva a prosseguir considerando que reside no âmago da instituição de educação infantil uma íntima relação entre estrutura econômica, modos de produção e finalidades educativas. De onde se conclui, de acordo com Kuhlmann Jr. (2004), baseado em Plaisance, que questões afetas à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações com as demais instituições educacionais mantêm uma estreita relação com a instituição para a Educação Infantil. Assim sendo, atentemos para o fato que apontam Cambi e Ulivieri (apud KUHLMANN Jr, 2004), ou seja, que as transformações que se observam em relação à infância não são lineares e ascendentes, mas resultam de uma grande complexidade; constituem um percurso que vai da codificação do cuidado à mitificação da infância, ao longo do qual se percebe a desconsideração da sua *alteridade*.

Kuhlmann Jr. (2004) ainda nos esclarece, a respeito da instituição para a Educação Infantil e da própria concepção de criança e de infância, como somos, historicamente, herdeiros de concepções calcadas numa racionalidade técnica, a qual tem culminado na idéia de um assistencialismo como intenção educativa. Ferreira (2000) corrobora essa idéia, ao afirmar a existência de uma relação entre conceituação, processo de construção de categorias e ação social. Para essa autora, as áreas do conhecimento que tradicionalmente se dedicam à conceituação da infância, em especial, a medicina, a psicologia e a pedagogia, têm também se encarregado de cristalizar determinadas definições acerca dela. Os discursos específicos dessas áreas acabam por se estabelecer como mediadoras do conhecimento, distanciando-se do mundo:

Por isso, o discurso é fixado por uma rede de regras, constrangimentos, opressões maciças ou tênues, subtis ou agudas, que se estruturam a partir das condições culturais, sociais e materiais em que se desenvolvem, revelando-se na esfera das práticas sociais (FERREIRA, 2000, p.78).

Assim, o discurso científico é legitimado como verdade ideal, designando determinadas possibilidades de pensamento, de maneira que outras possibilidades ficam excluídas.

Sob influência, então, da ciência e da filosofia ocidental, alicerçadas em pressupostos binários, dicotomias e dualismos – sujeito/objeto, verdadeiro/falso, causa/efeito, isto/aquilo – concebemos uma pedagogia e possuímos uma concepção de infância também herdeira dessa lógica.

Se, a princípio, a pedagogia era puramente disciplinadora e coercitiva, com o desenvolvimento histórico da ciência e da sociedade, estabeleceram-se impasses entre liberdade x coerção, atenção x controle, natureza x cultura, e outras binariedades que, por sua vez, caracterizam nossa dificuldade de geri-las, tanto em termos teóricos quanto práticos, de modo que elas não se reduzam ora a um pólo, ora a outro.

É nesse sentido que, como já apontado por Rocha (1999), a relação entre infância e Pedagogia é, fundamentalmente, definida por tais “polêmicas” dicotômicas. De onde deduzimos residir nesses impasses o ponto problemático que deve merecer nossa atenção inicial.

Convém lembrar que, embora a prática pedagógica na educação infantil tenha experimentado diversos avanços científicos e, conseqüentemente, tenham aumentado os debates acadêmicos em torno dela, o que ainda permanece, segundo Ferreira (2000), é a perspectiva do controle e a busca do padrão adequado, com referência em padrões de normalidade e anormalidade.

O conceito de conformação às normas sociais e aos padrões científicos de normalidade é, assim, a *meta* destinada à criança, que, acima de tudo é compreendida como incapaz, passiva e necessitada de cuidados e de adequações. A infância caracteriza-se apenas como um “prelúdio para a vida adulta porque ainda não domina as competências e, sobretudo, os julgamentos de valor, supostamente, pertença dos mais velhos” (FERREIRA, 2000 p. 113).

No nosso entendimento, o que Ferreira (2000) indica é que a criança, enquanto um ser concretamente situado, ou seja, como

potência/possibilidade de “ser-no-mundo”, é desconsiderada, e estudada apenas pela mediação de códigos socialmente estabelecidos. Nessa mesma direção, Jobim e Souza (1996), ao tecer críticas à psicologia do desenvolvimento - legitimada como ciência pelas suas práticas científicas de observar, medir e objetivar -, afirma que consumimos e fomentamos os conceitos (resultados) do cientificismo positivista, de tal modo que ele acaba interferindo no nosso ser, pensar e agir. A psicologia positivista nos impôs uma determinada imagem de infância e a maneira como a compreendemos e como planejamos o seu “vir-a-ser” no mundo, bem como habituou-nos a conceber a criança como um ser em formação, etapista, transitório e imperfeito. Seu desenvolvimento, sobretudo sob o olhar pedagógico, é seccionado em muitos comportamentos e habilidades (cognitivo, afetivo, social, motor e lingüístico).

No nosso entendimento, disso também resulta a lógica vigente na escola, fragmentada em disciplinas que, historicamente, tornaram-se incapazes de pensar a criança na sua “totalidade” ou naquilo que ela é de fato: ser de potência, de *possibilidades*¹⁴, ser criativo, singular e ativamente partícipe nas relações sociais e na produção/criação de cultura.

Tratando-se do âmbito educacional, também Sacristán (2005) já apontou como as contraposições/polarizações que dominam nossas concepções de infância, criança e aluno é que formam os eixos decisivos de como explicamos as posições dos adultos sobre as crianças, bem como as valorações e o comportamento que temos em relação a elas. Assim, “a posição que será tomada nesse eixo será determinante para avaliar nosso poder de influência sobre os menores, a importância que damos para a sua educação e a esperança que depositamos nela” (SACRISTÁN, 2005, p. 27).

¹⁴ Vale o esclarecimento de que não estamos aqui nos referindo a “Potência” num entendimento Aristotélico de Potência e Ato (tornar ato aquilo que era potente). Mas estamos entendendo por Potência a possibilidade de transformar em algo aquilo que não podemos presumir de antemão, pois não nos tornamos em algo que já éramos em potência. Transformamo-nos sempre no outro e não no mesmo. Este entendimento provém da filosofia de Heráclito: similaridade, continuar sendo, mas em outro. Preferiremos, assim, operar com termo “possibilidade”.

O autor desenvolve seu raciocínio diante da contraposição de duas correntes: a ambientalista e a naturalista. De um lado, o extremo naturalismo – “uma criança é cera, e se fará dela o que se queira”, como ilustra Sacristán (2005, p.27). De outro, o extremo ambientalismo, para o qual é o mundo exterior, os estímulos do meio ou da cultura que contribuem para criar o interior de cada um, conforme o dito popular também colhido por Sacristán (2005, p. 27): “O que no seio se mama na morte se acaba”.

Seja qual for a posição que tomemos diante dessas correntes, o que de toda maneira se apresenta como pano de fundo é, definidamente, um inegável *determinismo*. Note-se que está implicada, nessas concepções, a depreciação da própria *experiência do Ser*, queremos dizer, dos sujeitos na relação com o mundo e com outros sujeitos (intersubjetividade). Tal caracteriza uma visão cartesiana do mundo, segundo a qual os “fenômenos não dizem respeito às nossas experiências, mas tão somente ao nosso poder para representá-los por meio do pensamento” (MÜLLER, 2001, p.14). Segundo esse autor, a tese de Descartes é que os fenômenos são extensões matematicamente ordenadas e exteriores entre si, e a nossa própria experiência não possui qualquer significação, exceto a de ser depositária de efeitos sensíveis, volitivos e simbólicos geradas a partir dos fenômenos externos. Nossas experiências para Descartes não possuem, pois, qualquer valor cognitivo, o que as impossibilitam de representar coisa alguma, exceto de forma confusa. A problemática dessa perspectiva é que nossos corpos (ou seja, nós mesmos) não se confundem com as manifestações dos fenômenos, o que é a mesma coisa que dizer que não nos confundimos com a nossa própria experiência. Apenas o entendimento/intelecto, *a posteriori*, pode agrupá-los e compreendê-los.

Encontra-se, aqui, uma diplopia ontológica que rompe a unidade entre as nossas experiências e os fenômenos, de tal forma que, repetimos, define sobremaneira o nosso modo de ver, conceber e perceber o mundo. É no campo dessa ótica que temos concebido a

infância, a criança e a prática pedagógica. Essa diplopia - continua MÜLLER (2001, p. 23) - interpretando a crítica que Merleau-Ponty lança à ontologia cartesiana – é um procedimento redutivo, cujo objetivo é desonerar a expressividade da experiência, ou seja, negar o fato de que “nossa experiência é a própria ocorrência primordial do fenômeno”, sendo este, por sua vez, indissociável de nossos modos perceptivos, logo, de nosso modo próprio¹⁵ de ver, significar o mundo e nele, o outro, a alteridade.

Em situação contrária, também Sacristán (2005, p. 27) argumenta que “admitir a hipótese de que a partir do exterior se pode influir sobre o menor serve tanto às pedagogias autoritárias como às democráticas ou às que adotam o princípio de *laissez-faire*, que se abstêm de exercer a influência”. Tal fato nos leva a reafirmar como, normalmente, somos reféns de discursos, de chavões, de representações prontas acerca do mundo e, nestas, o que entendemos ou o que buscamos entender sobre o processo educativo. A exemplo disso, Sacristán revela que, sob o discurso de um ambientalismo progressista - que postula a possibilidade de um crescimento pessoal através da educação para todos, mesmo para os considerados incapacitados -, o determinismo é, muitas vezes, ingenuamente assumido pela escola na prática dos professores. O autor detecta esse fato, por exemplo, em chavões do tipo: “esse aluno não tem remédio”.

Consideremos a hipótese de os professores, submersos na hegemonia da instituição escolar, desconhecerem as multifacetadas que constituem o aluno, assim como as complexas articulações que o singularizam e subsidiam suas experiências perceptivas. Cremos que esse pode ser um dos motivos por que muitas outras possibilidades de aprendizagens ficam desvalorizadas na Pedagogia da Educação Infantil, outras formas de *linguagens* acabaram ocultadas. O *ser da experiência* (o próprio aluno/criança) é desconsiderado e, por que não dizer, destituído.

¹⁵ Referimo-nos a “próprio” no sentido de singular, e não de sujeito individualizado (isolado).

Cabe observar que o maior prejuízo causado por aquela diplopia cartesiana na depreciação de nossa experiência é, sem dúvida, a negação dos sentimentos e das emoções em favor da razão. Assim, é dever da Pedagogia partir em busca de metodologias que têm como horizonte a *possibilidade* de restituir à experiência da criança/aluno esse elo que ficou perdido. Restituir, como primado da integridade da experiência, a emoção, o sentimento e a intuição. É dessa forma que acreditamos ser possível devolver às crianças a oportunidade de desfrutarem do contato direto com o mundo (não só com o mundo pré-dado pela ciência, pelas mídias, pelos métodos pedagógicos puramente conteudistas, pelo senso comum etc.). Em síntese, é exatamente esse contato direto, esse confronto, esse diálogo com o mundo, que estamos aqui entendendo por *experiência*.

Face a esta época, em que os conhecimentos oriundos da prática científica são tidos como verdadeiros e ideais, levando-nos a esquecer as fronteiras da ciência e do “mundo vivido”, os estudos no campo da “Pedagogia da Educação Infantil” têm buscado abordagens interdisciplinares, sobretudo com a denominada Sociologia da Infância e com a Antropologia, na tentativa de ampliar e apurar os olhares sobre a pedagogia e, prioritariamente, sobre a especificidade da categoria da infância. É intenção central desses estudos valorizar a infância como uma categoria própria, a partir da qual as crianças, concretamente situadas, estabelecem conexões com outras categorias, com seus pares e com o mundo.

Vale a ressalva de que alguns desses estudos têm valorizado os conhecimentos e debates vindos do campo da Fenomenologia, estando presentes, sobretudo, na atitude de retorno às crianças e a seus “mundos vividos”, posto que este campo prima pelo retorno às “coisa mesmas” ou “coisas próprias”. Este exemplo nos incentiva no percurso de nossa tarefa, e com ele compartilhamos a possibilidade de pensar *com* as próprias crianças, e não a partir de conceitos estabelecidos *sobre* ela.

Como nosso trabalho visa uma interlocução direta com o campo da Pedagogia - campo este do qual a Educação Física não está excluída -

seria negligência não levar em conta o que a Sociologia da Infância pode nos oferecer, pois ela tem possibilitado à Pedagogia da Infância e à Educação Infantil manifestos avanços teóricos.

2.2 A Sociologia da Infância: em busca da criança “na cena”

A Sociologia da Infância vem se opor à sociologia moderna, cujo discurso é insuficiente para lidar adequadamente com a instabilidade e desordem do mundo atual. Ou concebe a criança em demasiada passividade, ou como elemento homogêneo (todas as infâncias são iguais) da estrutura social. Para Prout (s.d.), a Sociologia moderna fundamenta-se basicamente nas dicotomias ação/estrutura, natureza/cultura, ser/devir, tendo como projeto básico, segundo Bauman (apud PROUT, s.d.), a busca pela ordem, pureza e desejo de excluir a ambivalência.

A proliferação de tais dicotomias marca a sociologia moderna, dividindo a realidade social em tópicos distintos: local x global, identidade x diferença, continuidade x mudanças etc. “Mas, face às sociedades que se tornaram marcadamente desordenadas e transbordantes em fenômenos mistos, híbridos, complexos, impuros, ambivalentes, inconstantes, líquidos e em rede” (PROUT, s.d., p. 4), a teoria social obrigou-se a buscar novas formas de análise e compreensão da criança e de sua produção de conhecimento. O ponto de partida dessa análise encontra-se na reflexão de que a construção dessas dicotomias, pela qual a modernidade lutou, já não mais cabe para perceber os fenômenos da contemporaneidade, sobretudo o da criança, que, por não operar apenas com base numa lógica formal de racionalidade, torna-se inapreensível na sua plenitude.

Latour (apud PROUT, s.d., p. 8) entende que as dualidades/dicotomias dos tempos modernos originam-se da separação radical entre natureza e cultura, o que constituiu a condição histórica para o desenvolvimento das ciências naturais; desse modo, as ciências tomaram

a natureza como objeto, e a cultura e a sociedade, tidas como externas à natureza, “foram designadas ao que veio se chamar de ciências sociais”. Sob esta ótica binária, a criança foi vista primeiramente como fenômeno da natureza, biologicamente definida, até ser integrada na sociedade, a qual tem, nos moldes da sociologia moderna, a função de inculcar princípios, valores e modelos de condutas de vida.

Lembremos que a produção do conhecimento destinado à especificidade da criança esteve, por longa temporada, sob os domínios prioritários das leis e princípios do biologicismo e do psicologismo da ciência. Apenas após a fundação das ciências sociais é que a criança foi, tardiamente, concebida como partícipe da *estrutura* social, mas somente a partir dos domínios onipotentes da sabedoria que o adulto pretendia ter sobre o saber infantil (ITURRA, 2002). Nesse quadro, entendemos, apresentou-se outra polarização dicotômica definida por ruptura no saber científico, quer dizer, o reducionismo biológico foi abandonado em favor de um reducionismo sociológico.

Para Prout (s.d. p. 8), um dos motivos que levou a sociologia moderna a negligenciar a infância foi justamente o fato de ela parecer desafiar a dicotomia natureza x cultura: “O caráter híbrido da infância em parte natural, em parte social, parece claramente não estar à vontade com a mentalidade moderna e a sua preocupação em dicotomizar”. Na argumentação do autor, é principalmente a dicotomia *ser x devir* que alimenta nossa dificuldade em perceber a criança como capaz de produzir conhecimento e de possuir um ponto de vista coerente e de acordo com seus próprios interesses.

Por outro lado, Lee (apud PROUT, s.d.) defende que a dicotomia “ser x devir” deve ser reconhecida pela Sociologia da Infância - a exemplo das incertezas, imprevisibilidades e complexidades que caracterizam os dias atuais – como cabível tanto para o adulto como para a criança, pois ambos são seres em formação e de caráter inacabado; portanto, não caberia “rotular” como dicotomia o que é condição de todo ser. Por conseguinte, a Sociologia da Infância não deveria apoiar-se na defesa da

criança sob o mito da pessoa autônoma e independente, já que não é possível “ser humano” sem pertencer a uma complexa teia de interdependências. Lee tece ainda críticas à Sociologia da Infância, por esta ainda tentar, ingenuamente, resgatar as crianças baseando-se unilateralmente na idéia de que elas são seres plenamente formados; com o que concorda Prout (s.d., p. 9): “a criança e o adulto devem ser vistos como uma multiplicidade de seres em formação, incompletos e dependentes”. É nas relações particulares, socialmente localizadas que as crianças se constituem. Então, tratar de questões da criança, afirma Jenks (2002), é tratar de uma *questão fenomenológica*.

Também Pinto (1997), ao demonstrar a categoria da infância como uma construção social, afirma que, nos estudos sobre o tema da “socialização”, de abordagem sociológica e psicológica, o que predomina é a orientação funcionalista, que tende a enfatizar o papel do adulto na imposição de normas e valores às crianças, não lhes concedendo um papel mais ativo nesse processo. O autor propõe-se, então, a contribuir para a construção de uma abordagem sociológica que dê conta dos “mundos sociais” das crianças e da infância, assim como alargar o campo de reflexão teórico-metodológica e de pesquisa empírica, para o que é necessário: (i) *desconstruir as representações sobre a infância* - distinguir a infância como determinada etapa da vida (etária), da infância como conjunto social de características heterogêneas (infâncias); (ii) *reconhecer os mundos infantis como dotados de um certo grau de autonomia* - é preciso considerar a criança como ativa nos sistemas sociais e que há realidades sociais que só a partir do ponto de vista das crianças e dos seus universos específicos podem ser analisadas (para tal, a *etnografia* é eleita a metodologia privilegiada).

Cabe esclarecer que um dos temas centrais do debate da Sociologia da Infância é a elucidação do que se compreende por infância, por criança e, como consequência, o que existe de *homo-gêneo* e *hetero-gêneo* entre elas.

Para Sarmiento e Pinto (1997), a infância é um fenômeno social, uma categoria social, logo, uma estrutura, já que é uma permanência na estrutura social e todas as crianças inevitavelmente passam por ela. Todavia, ela não é uma estrutura estática, mas resulta da concepção de *geração*, quer dizer, um momento próprio dos seres humanos.

Lembremos, como diz Arroyo¹⁶, que cada tempo humano possui sua própria especificidade; isso quer dizer que o ser humano não é dividido em hierarquias ou tempos, à maneira etapista. Tal fato leva o autor a afirmar que cada tempo deve ser vivido na plenitude do ser, possibilitando viver a magia de cada especificidade de modo inteiro, logo, corpóreo/perceptivo e sensível. Nessa perspectiva, para Kuhlmann Jr. (2004, p.31), "é preciso considerar a infância como uma condição da criança", o que significa que não existe um só tipo de infância, mas várias infâncias. Ou seja, cada criança passa pelo categoria da infância a seu modo, com suas condições concretas de vida, com a suas inter-relações próprias. Enfim, cada criança tem a sua própria infância.

No argumento de Sarmiento e Pinto (1997), do ponto de vista da infância como categoria social, é preciso levar em conta que ela se distingue de outros grupos e que, assim sendo, as crianças são atores sociais com direitos à *participação* ativa na sociedade. "Ser criança", então, varia entre sociedades, culturas e comunidades, assim como há diferenças individuais, de classes sociais, etnias, gêneros, culturas e espaços geográficos de residência. O Ser criança tem, portanto, a ver com as formas de Ser.

A própria Sociologia da Infância tem nos mostrado como, até há pouco mais de uma década, conforme Qvortrup (1999), a atenção dos sociólogos só se deteve sobre as instâncias encarregadas dos trabalhos de socialização das crianças - escola, família, justiça etc. Segundo Sirota (2001), foi um movimento na própria sociologia que despertou o interesse em reencontrar e assumir a criança como ator no processo de socialização. Para essa autora, serão a fenomenologia, a sociologia

interacionista (agora redescoberta), e as abordagens construtivistas que doravante fornecerão os paradigmas teóricos dessa nova construção.

Foi no borbulhar de questionamentos e contradições geradas entre a sociologia geral, sociologia jurídica, sociologia política, demografia, sociologia da família e, sobretudo, com a sociologia da educação, além de outros campos disciplinares, que a Sociologia da Infância foi fundada. Contudo, para Sirota (2001), essas disciplinas/sociologias, por sua vez, já se esforçavam por redescobrir e revelar a criança como ator/sujeito ativo nas suas relações (família, pares, esfera pública e privada etc.). Cada pesquisador, do interior de seus próprios quadros de referências, constrói uma nova paisagem acerca do tema da infância e da criança, a partir da intersecção de um determinado número de disciplinas das ciências sociais, produzindo uma recomposição disciplinar: “Essa recomposição por sua vez, discute a própria evolução da *sociologia da educação*” [grifo nosso] (SIROTA, 2001, p.12). Aqui reside, também, o principal motivo de nosso interesse por esse campo que se define como “Sociologia da Infância”: repensar a prática pedagógica para a categoria da infância.

Ainda que a Sociologia da Infância venha contribuindo para nos mostrar a complexidade da categoria da infância e das crianças concretamente situadas, o que de todo modo permanece são concepções e atitudes sustentadas apenas por idéias povoadas de códigos culturais os quais, muitas vezes, nos mantêm preconceituosos, reducionistas e “rotuladores” face às multiplicidades de *signos* que o fenômeno “infância” envolve, e, sobretudo, pouco atentos às perspectivas interpretativas desses signos.

A exemplo disso, na concepção de prática educativa, ainda assistimos ao prevaletimento da idéia de que os professores, o conteúdo e a metodologia são os pontos centrais da dinâmica educativa, o que se pode perceber tanto na própria prática como em procedimentos de pesquisas recentes. O que de fato reside no âmago dessas concepções é a idéia de que a criança na esfera escolar desempenha apenas o seu “ofício

¹⁶ ARROYO, M. Palestra proferida no “Educasul 2005”, Florianópolis, em 18 de agosto de 2005.

de aluno". Como exemplo dessa situação, presente em algumas tendências da Sociologia da Educação, temos o depoimento de Isambert-Jamati citado por Sirota (2001):

primeiramente, fazer uma sociologia dos alunos era considerado extremamente difícil; quando comecei, costumávamos dizer que fazer perguntas a crianças e jovens era sociologicamente muito difícil, por que eles eram muito cambiantes, instáveis, o que poderia ser muito interessante para a psicologia, mas impedia que formassem sociologicamente uma verdadeira população (...) Mas é verdade que em relação a um preconceito bastante consciente, que não era menosprezo mas um problema de objeto sociológico possível, isto não parecia muito pertinente (...) O quarto elemento ao qual me atendo sempre é que os professores são centrais, não apenas no sistema educativo mas, mais ainda no processo de educação. (...) Mesmo que eu saiba que entre uma geração e outra não há reprodução idêntica, continuo a pensar que a educação é por um lado uma socialização transmitida de geração a geração. Se existe transmissão de algo, o que ninguém contesta totalmente, é inevitável que todos aqueles que educam, guardem um pouco de segredo. Portanto, mesmo se eu estou longe de condenar os trabalhos sobre as crianças, dirigir-me àqueles cuja missão é educar, tanto pais quanto mestres, parece-me uma via privilegiada para compreender a educação (SIROTA, 2001, p. 15).

O que podemos observar nesta passagem é um concreto exemplo do desequilíbrio que define a Educação Infantil, ou seja, a preferência por e predominância de uma relação unívoca, adultocêntrica e, ousamos dizer, "professorcêntrica".

A esse respeito, Qvortrup (1999) já demonstrou como os desajustes entre a sociedade infantil e a adulta são evidenciados por condições paradoxais. A instituição escolar e o processo educativo são, como consequência histórica, predominantemente marcados por essa configuração. É nosso dever, portanto, entender e pensar como desfazer "o regime de ambivalência que a sociedade adulta reserva à infância" (QVORTRUP 1999, p. 4). Nesse sentido, a Educação Infantil deve participar, tanto do ponto de vista teórico como prático desse esforço.

Retomamos, enfim, a questão que encabeça este subitem: a criança é encontrada na cena quando visada pelas lentes da Sociologia da Infância? Parece-nos que sim. Não é demagogia de nossa parte concluir que essa Sociologia tem, brilhantemente, focalizado as diversas infâncias

e crianças, desviando-as dos olhares predominantemente biologicistas e psicologizantes, para os quais a infância é vista apenas como uma fase etapista do desenvolvimento humano. No palco da Sociologia da Infância, a criança é eminentemente ator social.

A pergunta que emerge agora é: o estatuto social atribuído à infância e à criança nesse entendimento é suficiente para que a Pedagogia da Infância *concretize* uma prática pedagógica nos termos relativos à *experiência*?

2.3 Dialogando com a Pedagogia e a Sociologia da Infância: para além de ator, a criança é “autora da cena”?

*“Uma criança não é a amostra da classe das crianças, ela é aquela criança”.*¹⁷

Como resultado dos novos olhares da Sociologia da Infância, os estudos de cunho pedagógico têm concluído que há de se buscar uma práxis pedagógica da Educação Infantil que contemple o ponto de vista da criança, considerando-a, verdadeiramente, como capaz e produtora de saberes, de cultura. Entendemos, com base no conceito de *alteridade*, que é na dimensão das *relações comunicativas* que tal perspectiva pode ser efetivada. 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*.

¹⁷ Comunicação pessoal de Lauro F. B. da Silveira, na disciplina “Fundamentos da Semiótica peirciana e suas contribuições para a pesquisa em Ensino de Ciências”, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Faculdade de Ciências, Unesp, Bauru, 23 a 27 de outubro de 2006.

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” “sentir-insensível”, a um “experenciar-depreciado/subjugado”. Tal é o que nos mostram algumas pesquisas baseadas nos pressupostos sociológicos, 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. Chama-nos a atenção, principalmente, o fato de que, assim atuando, os professores acabam reduzindo progressivamente as fronteiras físicas das crianças e limitam o campo de suas percepções. As crianças, na verdade, segundo Montandon (2001), conseguem apenas fragmentos de liberdade e autonomia através de individualização.

Em outra pesquisa, Batista (apud CERISARA, 2004, p.40) aponta como, nas creches do município de Florianópolis-SC, o tempo e o espaço são organizados pelos adultos, a fim de que “todas as crianças façam a mesma coisa ao mesmo tempo, em vivências únicas”. Na verdade, o fazer concreto da criança manifesta-se em dissonância com essa lógica. Cerisara (2004) afirma que Batista percebe uma estreita aproximação entre a lógica da organização da educação infantil e a lógica da organização escolar do Ensino Fundamental, e identifica, ainda, que a prática das crianças se dá de modo simultâneo, articulando as ações corporal, gestual, cognitiva, motor, emocional, afetiva e individual de forma indissociável.

Nessa mesma direção, Rocha (1999, p. 60), ao apresentar a diferenciação entre a instituição escolar propriamente dita e a Educação Infantil (creche e pré-escola), declara: “a escola tem como sujeito o *aluno*, e como objeto fundamental o *ensino* nas diferentes áreas, através

da *aula*; a creche e a pré-escola têm como objeto as *relações educativas* travadas num *espaço de convívio coletivo* que tem como sujeito a *criança* de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento que entra na escola)". Todavia, também Oliveira (apud CERISARA, 2004 p. 43), em sua pesquisa junto às crianças, conclui que, mesmo que as orientações pedagógicas da instituição afirmem não ser "pautadas em conteúdos e formas de ensinar tradicionais do ensino fundamental", tal fato não ficou visível nas análises dos dados obtidos.

Esses trabalhos, e outros aqui não explicitados, mas similares, permitem-nos levantar a hipótese de que, embora todos eles nos tragam conclusões verossímeis e comprovadas nas realidades educativas, 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.

Essas são temáticas que não dizem respeito necessariamente ao campo da Sociologia. É Qvortrup¹⁸, quem nos esclarece que o esforço maior desse campo é demarcar e elucidar questões pelo viés social, ao contrário do viés do individual ou subjetivo. Consideremos o fato de que as teorias de cunho sócio-culturalista, no afã de destacar as questões sociais, acabaram por subjugar os sujeitos, escondendo-os detrás dos termos "individualidades" e "subjetividades", os quais, também há de se considerar, ficaram muito tempo restritos à alçada da psicologia positivista, que, por sua vez, tratou de ignorar as questões sociais.

Por esse motivo, é também nosso dever recuperar o lugar da subjetividade, da singularidade, da alteridade e, tratando-se de diálogo, recuperar também o lugar do *intérprete* no espaço social-educativo. Cada sujeito toma parte em uma categoria na estrutura social. Cada sujeito faz parte de um grupo étnico/racial, de uma religião, de uma cultura, de uma

classe social, de uma geração e outras categorias, é verdade. Mas cada sujeito 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), portanto, cada sujeito possui a sua singularidade interpretativa, que, por sua vez, é produzida no âmbito de uma sociedade e de uma cultura. Cada sujeito sente o que todos vivemos à sua maneira. É esta condição que o faz único, exclusivo, singular, *alter*.

Queremos dizer, parafraseando Sant'Agostino (1995) que as regras/lógica das instituições escolares podem ser as mesmas em toda parte, mas:

não são as mesmas as pessoas que as articulam: diferentes origens, diferentes repertórios, diferentes expectativas, diferentes tempos e modos de ver/apropriar-se do mundo. Portanto, diferentes 'linguagens', diferentes modos de atribuição de sentido na produção e reprodução do espaço vital contracenam e podem deflagrar uma performance [educativa] diversa de uma regra geral (SANT'AGOSTINO 1995, p. 3).

Não obstante essa nossa condição humana, preservamos - como herdeiros dos "condicionamentos" histórico-culturais e científicos - o hábito de interpretar, julgar e organizar as práticas pedagógicas com crianças baseados, predominantemente, naquela diplopia cartesiana apontada anteriormente e, por conseguinte, determinista, binária e dicotômica.

Esses apontamentos nos levam a reconhecer que, mesmo que o processo educativo venha alcançando significativos avanços teóricos, daí não decorre que a prática pedagógica tem se nutrido plenamente desses avanços, ainda porque as pesquisas que tomam a própria prática pedagógica como ponto de partida para a reflexão ainda não demonstraram, de modo consistente, *o que é, de fato, uma prática pedagógica*.

Nas pesquisas correntes, a prática pedagógica é submetida unicamente a determinados olhares paradigmáticos específicos

¹⁸ QVORTRUP, J. Palestra proferida na Unesp, Araraquara, em 18 de setembro de 2006.

(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. 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. O vislumbrar de novos horizontes, as possibilidades de recriações inéditas das histórias dos sujeitos não se rendem às nossas tentativas de controle.

Na busca de esclarecer essa questão, pensemos em duas situações: na primeira concepção de prática pedagógica, que apontamos como reducionista, 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.

Ora, 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 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. Contudo, entendemos que uma prática pedagógica *vívida* só é possível com sujeitos que a encenam e contracenam na dimensão mesma da prática, logo, do concreto, pois ela é um processo dinâmico e não um fato consumado. Autorizar os sujeitos a encenar e contracenar nos termos de uma prática pedagógica em fluxo aberto implica devolver-lhes o direito à sua singularidade, que, no nosso entendimento, não é diferente de dizer “alteridade”.

Já havíamos afirmado que a Sociologia da Infância permitiu à Pedagogia da Infância e à “Pedagogia da Educação Infantil” alcançarem significativos avanços. Portanto, não podemos, em tempos hodiernos, desenvolver pesquisas pedagógicas sem levar em conta as contribuições daquele campo. É fundamental que se tenha conhecimento sociológico das categorias que escolhemos para pesquisar e intervir na prática educativa. É necessário que tenhamos clareza acerca do conceito de geração e suas implicações relacionais no mundo que se desenvolve celeremente. É muito importante que saibamos como se configuram estruturalmente os sujeitos de quem estamos falando (configurações complexas, cruzadas, mas também específicas). São esses esclarecimentos que, não temos dúvida, nos municiam para um olhar mais atento, mais preparado, menos ingênuo, mais crítico, mais propositivo e, sobretudo, mais coerente.

Contudo, também já havíamos chegado à conclusão de que é necessário à Pedagogia da Educação Infantil propiciar uma prática pedagógica em fluxo, restituindo, para tal, as singularidades/alteridades, de modo a contemplar uma prática pedagógica *vívida*. O que aí se indica também é que não estamos mais “transitando” somente no campo da Sociologia da Infância.

Por conseguinte, a questão que permanece é: para além de atores, as crianças podem ser autoras da cena na prática pedagógica? Tal possibilidade não significa valorizar as singularidades, o ponto de vista próprio, o modo próprio de perceber e atribuir sentido às ações, ao mundo e a outros sujeitos? Este ponto de vista não concebe as alteridades/singularidades para além e aquém das categorias sociológicas?

3 A CRIANÇA COMO AUTORA DA CENA

3.1 As contribuições da Fenomenologia

Reconhecemos como preciosas as contribuições da Sociologia da Infância. Entretanto, fica-nos evidente que a sua busca pela superação das dicotomias pressupõe a existência delas, o que diverge de nossos pressupostos. Afinal, o que estamos nos propondo, em profundidade, não é simplesmente criticar o processo educativo historicamente estabelecido, mas sim a ausência, neste, do *Ser da experiência*. Nesse sentido, o ponto de vista que pretendemos apresentar não parte da existência de dicotomias, mas exatamente da totalidade expressiva do Ser.

Anunciamos, já no início do nosso trabalho o intuito de manter, desde o interior da Pedagogia/Educação Física, uma atitude de diálogo com outras teorias, em especial, Sociologia da Infância, a Fenomenologia merleau-pontyana e a Semiótica peirciana.

Também, vale lembrar, que estamos tomando por opção metodológica, o método abduutivo/indutivo. Sendo assim, é o processo de construção deste trabalho que vai nos mostrando, no momento mesmo do contato com os aportes teóricos-metodológicos que confrontamos/estudamos, o caminho que deveremos seguir, revendo e reformulando nossas hipóteses.

Entrementes, cabe observar que o contato que, a princípio, tomamos com a Fenomenologia foi direta e indiretamente através do pensamento merleau-pontyano. Tal observação é necessária ao considerar que o campo da Fenomenologia possui diferentes vertentes, como veremos, também, quando de nossa incursão à Semiótica peirciana.

Maurice Merleau-Ponty (1908–1961) é tributário da Fenomenologia de E. Husserl (1859-1938), que, a sua vez, é conhecido como o fundador

da Fenomenologia¹⁹, ou seja, do verdadeiro movimento que, hoje, conhecemos como fenomenológico. Segundo Dartigues (1973), Husserl atribuiu um conteúdo novo a uma palavra já antiga²⁰. Contudo, apesar de toda a dedicação de Husserl em conceder outros significados à Filosofia Fenomenológica, superando as limitações que ela até então sofria, a Fenomenologia não se encerra com ele. Continua com seus sucessores apresentando nuances cada vez maiores, mas que, no seu conjunto, tornaram a fenomenologia uma ciência que pretende visar uma ajustada relação entre *sujeito e objeto*, e Merleau-Ponty é um dos seus principais seguidores contemporâneos.

De toda sorte, o contato inicial que obtivemos com a Fenomenologia pelo viés do pensamento merleau-pontyano já nos encoraja prosseguir, embora cuidadosamente, trilhando nosso caminho abduutivo/indutivo.

Também, a própria Sociologia da Infância reconhece a necessidade de, em se tratando de infância e crianças, ultrapassar o seu campo epistemológico. Como já dissemos, ela tem permitido distender os limites de suas características disciplinares, ao estabelecer uma aproximação com a fenomenologia. Dubar (1997) explicita esse acontecimento – a relação interdisciplinar entre Sociologia da Infância e Fenomenologia. Esse autor demonstra como a Sociologia da Infância vem repensando a questão da socialização dos indivíduos. Embora já existissem críticas a abordagens

¹⁹ Segundo Dartigues (1973), etimologicamente, o termo fenomenologia é o estudo ou a ciência do fenômeno. Como tudo que aparece é fenômeno, o domínio da fenomenologia torna-se praticamente ilimitado e desse modo não poderíamos confiná-la numa ciência particular.

²⁰ no sentido etimológico, a tradição desse termo decorre, segundo o autor, desde W. Whewel, que descrevia uma geografia fenomenológica (1847), ou E. Mach, que concebeu uma fenomenologia física geral (1894), até Teilhard de Chardin (1955), de quem a “hiperfísica” descobriria nada mais do que o fenômeno, mas também todo fenômeno. No entanto, mais esclarecedor que a sua mera etimologia é a história do termo fenomenologia, que marcou um importante papel na história filosófica; desde Aristóteles, passando pela escolástica medieval, até Kant. Este, por sua vez, evidencia herdar influência de Lambert, que em 1764 lançou o primeiro texto em que figura esse termo: “O Novo Organon”, entendendo por fenomenologia a teoria da ilusão sob suas diferentes formas. Em sua obra *A Crítica da Razão Pura* (1781), Kant resistiu ao impulso de nomear parte dela de fenomenologia em geral, tendo preferido o termo “Estética Transcendental”. Tal fato retardou a carreira do termo Fenomenologia, mas, sem dúvida, não deixou de estar presente à crítica Kantiana. Podemos, pois, dizer que, historicamente, esse termo já se encontrava em Kant. Mas é, porém, na “Fenomenologia do Espírito” de Hegel (1807) que o termo entra definitivamente na tradição filosófica para se tornar um uso corrente. Contudo, não foi a fenomenologia hegeliana que se perpetuou no século XX sob a forma do movimento de pensamento que carrega o nome de Fenomenologia, mas justamente, a husserliano.

sociológicas de cunho unificador - que pressupõem um condicionamento inconsciente dos indivíduos, ora baseadas na cultura de uma sociedade tradicional e pouco evolutiva, ora em uma economia maximizadora dos interesses materiais ou simbólicos -, o que se apresenta agora são proposições marcadamente opostas para as quais a “interacção e a incerteza no seio da realidade social, assim definida como confronto entre ‘lógica’ de acção funcionalmente *heterogêneas*”. [grifo nosso] (DUBAR, 1997, p. 79). Tal posicionamento renega as teorias de socialização que aceitam o postulado de que os indivíduos simplesmente adaptam-se e reproduzem as “tradições” culturais ou otimizam as posições de poder da sociedade em que se encontram. Para Dubar (1997), os indivíduos são sempre confrontados por essa dupla exigência, por isso, a socialização não deve se restringir a uma dimensão única, mas consiste em gerir esta *dualidade*, que, de qualquer modo, é inegável e irreduzível.

No entanto, como se processa de fato a socialização *na e pela* interação/comunicação na categoria da infância é o que ainda permanece um tanto obscuro na Sociologia da Infância. É nesse sentido que, como argumenta Dubar (1997), a Sociologia da Infância deve contar com as contribuições da fenomenologia, da qual, o autor traz, para conceber a socialização, as contribuições de Berger e Luckmann. Para esses autores, a socialização define-se pela imersão dos indivíduos no próprio “mundo vivido”, que é ao mesmo tempo “um universo simbólico e cultural” e também um “saber sobre este mundo”. A criança apreende o mundo do qual faz parte “não como um universo possível entre outros, mas como *o mundo*, o único existente e concebível” [grifo nosso] (BERGER E LUCKMANN apud DUBAR, 1997, p. 94-95).

Contudo, tal entendimento pressupõe *seres singulares*, as crianças como donas de interesses, pontos de vistas e sentidos próprios na dinâmica da socialização, algo que a Sociologia não se propõe a explicitar.

Malgrado pré-conceitos e pré-juízos, o termo *singular* será por nós contemplado no sentido de, justamente, dissolver as conotações polarizadas que já recebeu. No pensamento fenomenológico, singular não

é o mesmo que individualizado (no sentido solipsista, isto é, separado). Somos singulares porque, antes, coexistimos num estofo comum (compartilhado), genérico, que é o próprio mundo. Coexistir no mundo não pressupõe uma base cultural. Esta só existe mediante um fundo de natureza, o que significa dizer que a cultura se ergue sob um fundo de natureza, o que não implica hierarquização, pois, se temos como pressuposto o mundo fenomênico, não cabe, *a priori*, extrair adjetivações ou hierarquizações, e a cultura humana é somente uma de suas facetas. Daqui deriva que os atributos que elegemos para o mundo da cultura não podem ser divorciados de um fundamento fenomenológico.

Focando a esfera sócio-cultural, podemos, então, dizer que somos singulares, ao mesmo tempo em que somos destinados ao *outro*, às outras alteridades. É na diferença, logo, na alteridade, que nós nos experimentamos. Somos consagrados a viver com o outro, mas nem por isso nos reduzimos a ele, aprendemos com o pensamento merleau-pontyano (MERLEAU-PONTY, 2005). Eis o que, em parte, entendemos por singular e por alteridade, temas que serão retomados mais adiante.

De toda sorte, este breve esclarecimento já nos permite retomar a pergunta que permaneceu sem resposta no capítulo anterior: para além de atores, as crianças podem ser autoras da cena, na prática pedagógica? Embasados em um entendimento fenomenológico, arriscamos afirmar que sim. Afirmação talvez ousada, e que exige esclarecimentos mais aprofundados - tarefa nada fácil, bem o sabemos. Mas é o fato de nosso árduo e longo contato com crianças na prática pedagógica da Educação Física Infantil que nos leva a confiar em nossa intuição (também esta uma noção fenomenológica) de que, para aquém e além de toda e qualquer *categoria geral* de que façam parte, as crianças são *singulares*. Talvez, por isso, elas nos sejam tão *atraentes*. Talvez, por isso, nelas só enxergarmos mistérios. Talvez, por isso, termos tantas dificuldades em acrescentar seus pontos de vistas em nossos diálogos com elas, ou, mais grave ainda, de entender seus pontos de vistas. Talvez, por isso, não percebamos suas criações, suas obras de artes, seus ritmos, enfim, sua autoria na cena.

3.1.1 Rumo à experiência: possibilidades da criança como autora da cena

Ressaltamos que não é o caso de opor-se às contribuições que o processo da educação infantil vem recebendo, ao longo de sua história, de diferentes perspectivas teóricas e de diferentes tradições, mas assumir que é exatamente esse processo que nos permite afirmar que, hoje, está aberta a possibilidade de dialogar com novas abordagens, com novos campos do conhecimento e principalmente, tirar o Ser criança de sua invisibilidade, deixá-la efetivamente participar enquanto tal, e não apenas por intermédio de outras categorias e de seus dispositivos institucionais, como já acusou Sirota (2001).

A esse respeito, Sant'Agostino (1995, p. 2) considera que os conhecimentos que foram cientificamente produzidos são contribuições por demais importantes para serem minimizadas, "a tal ponto que delas têm feito (ab)uso as próprias classes dominantes, via Planos Diretores e outros mecanismos que tais, bastante heterodoxos (...) esses conhecimentos descortinam um desafio posterior: para além das constantes de um modo de produção/formação da [criança-aluno] não é possível encontrar, no seu contrapelo, as in-constantes, aquilo que faz de uma [criança] *aquela* [criança]? Como e por quê, no fazer-se concreto da [prática escolar], emergem diferenças tão significativas que tornam [cada processo único, cada criança única e] inconfundível, apesar do caldo comum entre elas?"²¹

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. É nesse sentido, portanto, que as crianças podem

²¹ Sant'Agostino se refere, originalmente, às singularidades incontestáveis das formações urbanas, mesmo que oriundas do mesmo modo de produção econômica.

recuperar o seu direito de serem autoras de sua própria cena, o que lhes confere um perfil singular.

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. Em outras palavras, é na dimensão da experiência que se travam as relações concretas dos sujeitos/crianças com o professor.

Como a prática pedagógica não tem sido entendida, nos debates e proposições vigentes no campo educacional, como experiência vívida/em ação, tal nos leva a inferir que incompreendida deve estar a questão *do que é a experiência* e, por conseguinte, do que é a própria prática pedagógica.

A demasiada racionalização, especialização e fragmentação do processo educativo têm levado a ignorar os sujeitos principais (os alunos/crianças) e reduzir a prática pedagógica – a qual entendemos como fluxo de ação na dimensão própria da experiência – é reduzida, como antes já havíamos denominado, a um simulacro da prática.

Com efeito, trata-se, aqui, da desconsideração de que nossas experiências são fundadas em fatores como intuição, sensação, qualidade, desejo, e principalmente, *movimento*. Ademais, são esses fatores que carregam em seu significado o sentido do Ser humano, ou seja, são eles que *fundam* a nossa constituição no mundo, na relação, na experiência.

Por essa razão, aproveitamos para esclarecer e melhor compreender a origem dos prejuízos deterministas acerca dos fenômenos e da experiência. Segundo Müller (2001, p. 16-17), tal “origem” não está em Descartes “mas remonta ao nascimento da física ‘moderna’, precisamente a partir de Galileu (...). A metafísica cartesiana – e conseqüentemente a análise da experiência – é tributária do projeto galileano de interpretação matemática dos fenômenos físicos”. Para Galileu, todos os fenômenos

deveriam se acomodados à ordem e à medida das significações matemáticas. O universo, para Galileu, resumia-se a corpos separados e fechados sobre si – natureza -, e nossas experiências foram reduzidas à nossa subjetividade e, esta, excluída do mundo fenomênico.

Ao apropriar-se de uma terminologia que herdou de Kepler, mas que aplicou com novo alento, Galileu distinguiu entre aquilo que – num fenômeno físico – seria uma ‘qualidade’ primária (ou matematicamente traduzível) e o efeito dessa qualidade sobre nossos sentidos, a saber, uma ‘qualidade secundária’ (ou sensação). Enquanto a primeira seria ‘real’ (...) a segunda estaria restrita à nossa subjetividade, não correspondendo a nada de ‘real’ na ‘natureza’ (MULLER, 2001, p. 16).

Estes esclarecimentos são significativos, na medida em que compreendemos o momento histórico em que os fenômenos físicos passam a ser considerados independentes de nossa experiência. Parece-nos que a tradição filosófica e científica europeia-ocidental, e por consequência, a própria pedagogia (e como parte dela, a Educação Física), ainda não conseguiu superar esse momento. O que não quer dizer que não tenham ocorrido intensas tentativas de superação. Entretanto, parece-nos que a tarefa mais árdua de tais tentativas restringe-se à busca de *equacionamento* dos prejuízos herdados por aquela tradição (dicotomias, fragmentos, seccionamentos etc.).

Sentimo-nos, agora, seguros para falar na necessidade da *retomada* daquilo que desde a sua “origem”, também no sentido de original (vínculo profundo com a experiência), nunca esteve dissociado – a ação perceptiva e a experiência, noutra palavra, o *movimento*. Conforme aponta Trebels (2006), movimento e percepção não podem ser separados entre si, e nem do sujeito que se movimenta. Portanto, entendemos que falar em experiência e ação perceptiva é a mesma coisa que falar no movimento ou, melhor ainda, no Se-Movimentar (KUNZ 1991, 2000, 2001; TREBELS, 2006).

Entre tantos outros indícios de que o processo filosófico e científico ocidental influencia sobremaneira nossas atitudes e procedimentos educativos, está o fato de a lógica escolar ser dividida, inclusive na

Educação Infantil, entre atividades de cunho “cognitivo” – desse modo suprimindo o que, toscamente, se entende por *movimento* – e atividades com menor exigência “cognitiva”, como as desempenhadas, no “aqui-agora”, pelo movimento.

Araújo (2005) já denunciou que as estratégias que as instituições educativas elegem, no desenvolvimento de suas funções, primam em suspender a experiência em troca de pensamentos relativos a ela. O que essa autora quer dizer é que o movimento como criador de relações significativas, propiciado pela originalidade dos seus próprios arranjos, pelo ritmo que imprime de maneira a abrir campos a novas possibilidades, isto é, a novas experiências perceptivas é, quase sempre, “roubado” das crianças/alunos pela própria Instituição. O que acontece na Instituição Educativa, “na maioria das vezes, é a fiel repetição de um modelo social autoritário que nos rouba, muitas vezes, a possibilidade de autoconhecimento, da reflexão e da transformação” (ARAÚJO, 2005, p.13).

É o movimento que permite que as crianças, e mesmo os professores, atribuam sentidos ao que fazem. Não estamos aqui tratando do movimento mecânico, como esclareceremos mais adiante, mas da *operação expressiva do movimento*, da experiência fundada na intuição, na sensibilidade e na percepção, que, por sua vez, permite, verdadeiramente, produzir/criar conhecimentos, saberes e cultura – expressividades.

Muito já concordamos que os sentidos das crianças estão na *ação*, que os seus sentidos não se estabelecem da mesma forma que se estabelecem para os adultos, que todos os seus sentidos são indissociáveis de sua existência, que o movimento é a sua linguagem específica, e que a relação adulto-infância se dá numa relação muito mais ampla e complexa do que numa relação puramente logocêntrica, quer dizer, com base na razão. Todavia, continuamos com a dificuldade de pensar métodos pedagógicos que levem em conta tudo isso. Continuamos

insistentes em buscar, apenas na razão e na abstração, bases para desenvolvermos nossas práticas pedagógicas.

Evidentemente, não estamos descartando a importância dos procedimentos racionais no processo educativo. O que estamos chamando à atenção é que a razão não é, como costumamos entender, superior ou separada das atitudes de sentimentos, de sensibilidades e de emoção; pelo contrário, estas fundam aquela.

Por isso, insistimos em destacar o momento da prática científica no qual os fenômenos são apartados de nossa experiência e, por conseguinte, nossa subjetividade desvinculada do real. O que queremos demonstrar é que nossas experiências não são uma soma de acontecimentos psicológicos, nem nossa ação perceptiva nada deve aos acontecimentos, como defendia Descartes. Eis aqui o fulcro da dificuldade para o entendimento do que é prática pedagógica, tradicionalmente concebida como *transmissão* daquilo que somente o professor sabe, só com base no que ele pretende alcançar. Nesse entendimento, só resta ao aluno/criança a tarefa de *copiar* e *imitar* os conhecimentos transmitidos pelos professores, de modo que ficam ignoradas todas as possibilidades criativas que residem no âmago da relação de sujeitos.

É com o pensamento merleau-pontyano que, a princípio, estamos compartilhando o entendimento de experiência vívida/em ação. Segundo Müller (2001), o que Merleau Ponty demonstra no ataque à diplopia cartesiana, e mesmo em revisão e debate com filósofos dos quais Merleau-Ponty foi tributário (como Husserl e Leibniz), é que os fenômenos são indissociavelmente ligados à nossa experiência: "Nossa experiência é a própria ocorrência primordial do fenômeno (...) é a relação de implicação espontânea que as partes envolvidas estabelecem entre si" (MÜLLER, 2001, p. 23 e 32). O autor ainda esclarece que "fenômeno" para Merleau-Ponty é "toda e qualquer totalidade expressa em nossa experiência" (MÜLLER, 2001, p. 32). Todavia, essa totalidade não é a manifestação do todo no indivíduo, o que implicaria uma divisão e a harmonia das partes *antes* da realização da expressão, da expressividade.

Mas a totalidade a que se refere Merleau-Ponty, segundo Müller (2001), é relativa às partes de nossa experiência, tanto *perceptiva* (o mundo que se mostra à nossa livre percepção) quanto *simbólica* (o mundo dos dados culturais).

Cada fenômeno, enquanto Ser de generalidade seria a própria diferenciação das partes, o movimento ontológico que faz de uma parte algo distinto de outra e, por isso, a esta relativa. Ele seria a fundação das partes que não formariam um “em-si”²², mas uma comunidade que alcançaríamos na experiência de diferenciação. Ele seria o mesmo, em que não haveria identidade ou coincidência, mas alteridade da alteridade, diferença da diferença (...). Apesar de se diferenciarem, as partes permaneceriam relativas, pois, do contrário, não poderiam diferenciar-se” (MÜLLER 20001, p. 329).

“Expressão do fenômeno”, nesse entendimento, é o movimento de constituição do Ser, é a manifestação de um fenômeno em estado de formação, o que significa um movimento de indivisão não-coincidente entre as partes de nossa experiência.

Alertamos o leitor que o esclarecimento acerca dos fenômenos que estamos aqui trazendo tem o propósito de explicitar a expressividade. Esta, por sua vez, é constituinte dos sentidos e significados que os sujeitos, no nosso caso as crianças, atribuem às suas ações, às suas experiências, que, sendo relativas à generalidade, a um estofa comum, não podem ser, todavia, sua coincidência, sua mesmice, mas *sua alteridade*.

O nosso esforço, então, é demonstrar que a expressividade, a produção de conhecimentos, a construção de saberes (ao contrário de transmissão e imitação de saberes) não se restringem às nossas experiências vividas anteriormente (no passado), e muito menos independente da relação originária entre nossa experiência e os fenômenos, entre nossa ação perceptiva e o que percebemos. Dessa maneira, nossas experiências vividas anteriormente nos *conduzem* a novas experiências perceptivas, o que não é a mesma coisa que dizer que

²² O que seria um entendimento psicologizante, no qual os fenômenos expressos precisariam estar amparados por um “em-si” interior – a expressão aqui seria apenas a manifestação de algo que, de antemão, já estaria consumado no interior.

estas *determinam* nossas experiências futuras. “Determinar” e “futuro” são termos e possibilidades incompatíveis.

Note-se que estamos aqui dirigindo uma crítica ao discurso bastante comum de que nossos objetivos pedagógicos devem ser bem determinados e delimitados. Será que tal entendimento não finda por interromper o fluxo de nossas práticas pedagógicas e, em conseqüência, a nossa capacidade de enxergar o fluxo criativo e singular de nossos alunos/crianças? Será que, ao desconsiderarmos a *contingência da experiência*, também não desconsideramos as alteridades, pois não identificamos onde elas se encontram?

E se é verdade que nossas experiências são contingentes, também é verdade, afirma Müller (2001, p. 315-316), que “a expressividade que as caracteriza não pode ser explicada por algo que lhes seja anterior”, pois nossas experiências “são refratárias aos modelos que as procuram submeter a um ponto de vista absoluto”. Isto significa dizer que o aluno/criança pode viver suas experiências “uma a uma, como múltiplas perspectivas em constante diferenciação” (MÜLLER, 2001, p. 326), e não como resultado determinado pelas suas experiências anteriores, ou pelos objetivos previamente traçados pelo professor.

Os esclarecimentos acima nos levam a entender que pensar a prática pedagógica com crianças contemplando o seu próprio ponto de vista, como já clamam a Pedagogia e a Sociologia da infância, requer que levemos em conta a dimensão da experiência compreendida na inexorabilidade de sua contingência, pois, é nessa dimensão que as crianças podem ser autoras de suas próprias cenas.

Dessa forma, os sentidos e significados que os alunos/crianças atribuem ao que fazem é que devem ser levados em conta pelo professor ao confrontar, dialogar com os sentidos e significados que ele, na sua tarefa de professor, atribui à sua responsabilidade pedagógica – a seus objetivos - que, nesse entendimento, deixam de ser sua propriedade e ganham um caráter coletivo, dialógico. Esta é uma questão que

retomaremos mais adiante. E “dialógico” vem do grego e significa “*logos* que passa entre”²³: entre interlocutores.

O que estamos reafirmando é que a criança é o sujeito vivo que deve mover todo o processo educativo, e não o contrário. Precisamos, então, conhecê-la para deixar que ela participe nesse processo, mostrando quais são seus “verdadeiros” interesses (KUNZ, 2001). Conhecer é admirar, é aceitar, é deixar ser.

3.2 Se-Movimentar: devolvendo à criança o direito à experiência

“Só se aprende e apreende aquilo que se cria e descobre” (Giambattista Vico apud Pignatari, 1974)

É bem verdade que a urgência de se levar em conta o ponto de vista da criança já se faz presente em muitos trabalhos da pedagogia, da sociologia, da antropologia etc. Todavia, nesses enfoques clama-se pela voz/verbalização da criança, mas pouco se tem falado no seu *movimento expressivo*.

A perspectiva do movimento centrada apenas em seu aspecto prático e funcional tem como consequência a imitação dos movimentos pré-construídos, ou seja, pensando na Educação (Física) infantil, aqui também predomina uma visão adultocêntrica a respeito da criança/aluno. Já na concepção dialógica, ao levar em conta a criança que se movimenta, é considerado o sentido que cada uma atribui ao seu Se-Movimentar no diálogo com o mundo, com outros sujeitos, com os objetos:

o movimento humano, nesta perspectiva do se-movimentar, entendido como uma conduta de atores numa referência sempre pessoal-situacional. Portanto isso só pode ser um acontecimento relacional dialógico. A compreensão de diálogo neste contexto leva ao entendimento que nesta conduta é considerado um sujeito que se relaciona a algo exterior a ele. Eu me comporto dialogicamente com algo exterior a mim pelos meus movimentos. Eu ofereço uma

²³ Comunicação pessoal de Lauro F. B. da Silveira, na disciplina “Fundamentos da Semiótica peirciana e suas contribuições para a pesquisa em Ensino de Ciências”, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Faculdade de Ciências, Unesp, Bauru, 23 a 27 de outubro de 2006.

resposta ao que me é interrogado e recebo respostas às minhas interrogações. Estas respostas realizam-se quando me movimento, conferindo ao diálogo uma significação subjetiva e objetiva. Neste diálogo, pelo movimento, constitui-se um mundo, um mundo no seu "ser-assim" para mim, ou seja, o nosso mundo subjetivo (KUNZ 2000, p.2).

Ressaltamos que, na própria Educação Física, o entendimento do que é "movimento" (o qual caracterizaria a especificidade dessa disciplina) é ainda muito polêmico, para não dizer restrito, pois, de maneira geral, ele é apenas visto por uma abordagem biomecânica, em uma relação de causa e efeito, de modo a validar a lógica binária e externa da visão do ser humano no diálogo com o mundo. Nessa perspectiva, o sujeito do movimento não é levado em conta, e valoriza-se apenas a sua dimensão objetivada: o corpo sem movimento expressivo, o corpo objetivado. Aqui se instaura, no campo da Educação Física, mesmo que veladamente, a ruptura entre corpo e movimento.

Muitos pesquisadores da área, em oposição ao tecnicismo do movimento, defendem uma "educação do corpo". Não estariam, com esta concepção, também, reforçando visões dicotômicas (corpo x mente, corpo x espírito etc.), e valendo-se da mesma lógica que já acusamos ser a base da Educação Infantil? O ser humano possui, de um lado, um "corpo", e de outro, uma "mente" para serem educados?

Evidentemente que, ao criticar a fissura que parece existir entre corpo e movimento e a exacerbação da temática do corpo na literatura atual da Educação Física, não a estamos desprezando. Todavia, a compreensão de corpo que defendemos não se resume ao corpo compreendido como corpo *objetivado*, quer dizer, que já foi objeto de representações externas sobre ele. Ao falarmos de corpo, estaremos nos referindo à noção de *corpo próprio* ou *corpo fenomenal* desenvolvida por Merleau-Ponty (1999), que é o corpo tal como o sujeito o vivencia. Neste caso, então, o que entendemos por corpo tem a ver com corpo sujeito, com corpo relacional, com corpo expressivo, e deste modo, então, *comunicativo*.

A comunicação entendida a partir do corpo objetivado não é, vale destacar, o que em nosso trabalho entendemos por prática pedagógica na dimensão das relações comunicativas. A comunicação nesse entendimento sugere trocas apenas fomentadas por referências externas a nós; portanto, trocas de mercadorias, de tecnologias, de produtos. Tal entendimento, na Instituição educativa, pressupõe comunicação/troca apenas de preceitos técnicos, que terminam sendo, por sua vez, revestidos em signos de ensino-aprendizagem.

O que estamos querendo dizer é que, na Educação Infantil, não devemos falar em “corpo”, mas em crianças que se expressam (expressividades). Falar em corpo, aqui, talvez seja redundante, pois não há movimento sem um corpo que se movimenta, conforme evidencia Dartigues (1973), com bases fenomenológicas. Portanto, nossa atenção deve-se voltar ao movimento expressivo das crianças, logo, como ela manifesta seus desejos, seus pontos de vistas, como elas são, o que são, o que sentem, o que criam, o que aprendem, o que ensinam etc. É assim que elas nos dizem o que querem dizer, isto é, *se comunicam*. É o movimento expressivo de um olhar, de um cheiro, de um calor, de um frio, de um tato que nos descentra (tira-nos do nosso próprio centro e nos leva a considerar o outro) e nos exige atitude e ação.

A prática pedagógica em fluxo, em experiência vívida, como a compreendemos, condiz com a comunicação que resgata o convívio humano, as relações humanas, pressupondo em seu âmago, a nossa aspiração natural, os nossos próprios interesses, necessidades e desejos, e não tão somente os interesses da indústria cultural e da modernização tecnológica, cujo interesse maior é nos ditar modos de agir e pensar, como já denunciou Kunz (2001).

Na trilha de Heller (2003, p.130), diríamos que não estamos querendo entender o que a criança/aluno *faz* na dinâmica educativa, mas como ele *vivencia* o que faz. Se uma série de preceitos técnicos lhes dizem como mover-se, nos perguntamos aqui sobre *sua experiência de mover-se*. Este é também o entendimento esclarecido por Trebels (apud

Kunz 2006) acerca do Se-Movimentar compreendido como experiência estética, como uma relação de sentido e significado estabelecido entre humano e mundo.

É, portanto, compartilhando desse ponto de vista acerca do movimento humano e de comunicação, que pretendemos continuar pensando a práxis da Educação Infantil numa perspectiva relacional, isto é, como *relações comunicativas* travadas no interior de uma esfera compartilhada por diferentes gerações, diferentes pontos de vistas, diferentes especificidades, assim como, num espaço e tempo para que os sujeitos tenham iniciativas, autodeterminação e criatividade.

Coutinho subsidia-nos com um panorama de como se tem dado a prática da Educação Física no interior da Educação infantil:

O movimento, *enquanto linguagem do corpo*, tem na instituição lugar e hora marcados para acontecer, '*as aulas de educação física*', e de forma mais livre, os momentos do parque. É considerado dimensão imprópria para sala, algo que quebra a organização da rotina (...). Na creche, as crianças criam possibilidades de vivência das linguagens não priorizadas pelos profissionais (...). O que essa ação das crianças nos indica? Há várias questões a serem pensadas. Em primeiro lugar, que o espaço previsto para o movimento na rotina da creche não tem dado conta da demanda das crianças; só para se ter idéia: das 12 horas diárias de permanência na creche, apenas duas, uma pela manhã e outra pela tarde, estão voltadas para brincadeiras no parque, espaço que possibilita de forma mais livre a *expressão do movimento* [grifos nossos] (COUTINHO, 2000, p. 27).

Com esse exemplo, o que Coutinho está nos tentando mostrar é a importância que tem o movimento, e, neste, a *linguagem corporal* na prática da Educação Infantil. O que a autora não nos esclarece, porém, é, como, na Instituição escolar, o movimento é compreendido e de fato valorizado. O simples propiciar de mais momentos para as atividades de movimento, como as desenvolvidas pelos professores de Educação Física, ou por outros professores, já bastaria? Ou bastariam mais momentos "livres" como os do parque?

De qualquer forma, tal entendimento implica assumir um daqueles pólos dicotômicos: "corpo com movimento" ou "corpo sem movimento";

linguagem corporal e linguagem não-corporal. É nesse ponto que se evidencia a necessidade de compreendermos e assumirmos outro paradigma de movimento humano que poderá conter a “chave” para retomarmos o *Ser da experiência* na educação infantil (o que inclui a criança/aluno e o adulto/professor, pois ambos *participam* na experiência em ação). É o entendimento de que o movimento não se dissocia do corpo, nem da linguagem, que nos levará a pensar no processo de *simultaneidade de linguagens*, o que permitiria à criança/aluno um “fazer criativo”, e não por imitação ou cópia, como parecer ser o caso do entendimento compartimentalizado de linguagens.

No entendimento do ser humano como *sendo* um corpo, ao invés de *ter* um corpo, como se costuma dizer, nos perguntamos: o que caracteriza as outras linguagens (música, poesia, artes plásticas etc.)? De que modo essas outras linguagens se apresentam ou representam? É possível que o ser humano, que entendemos como *Ser de linguagem*, produza linguagens não corporificadas e sem movimento? Não estaríamos, ao separar a linguagem corporal como movimento de outras linguagens “sem movimento”, provocando uma fissura no Ser da experiência, isto é, nas crianças/alunos de modo a minimizar, mais uma vez, o seu movimento expressivo? Expressividade é movimento, é ritmo e, assim sendo, a linguagem sem movimento seria uma linguagem sem Ser. Se este não for o caso, então, se houver *relação*, sempre haverá movimento! Sempre haverá expressividade! Sempre haverá corpo! Sempre será experiência vívida!

3.3 Linguagem: incursão preliminar

Araújo (2005), ao tratar do tema da linguagem, intersubjetividade e movimento humano no âmbito da Educação Física, conclui que é a partir do movimento que podemos desenvolver nossa linguagem no sentido de criação, de troca, de diálogo, enfim, numa dimensão comunicativa. É o

movimento que abre, por intermédio da intersubjetividade, novas possibilidades de sermos no mundo. O movimento expressivo enfatiza a experiência vívida, em ação, e nos possibilita criar novos sentidos e significados. Entretanto, esta operação não se dá a partir do nada, mas traz consigo significações de nossas existências, as quais retomamos em novas significações no ato da experiência vívida.

É esse movimento de retomada que nos revela ao mundo e a nós mesmos, lembra-nos Araújo (2005). Essa é a temporalidade do sujeito, quer dizer, a experiência do sujeito não se dá a partir do nada e nem a partir de tudo, mas a partir de suas experiências vividas, a partir dos hábitos que o envolvem. "Através do movimento conhecemos o mundo. Do movimento primordial, que inaugura um sentido, que faz e refaz as significações, num movimento contínuo, de abertura para o mundo" (ARAÚJO, 2005, p. 68). É desse modo, então, que produzimos significações próprias, e nos singularizamos na dinâmica das inter-relações.

Na mesma direção, para Kunz (2004), as crianças descobrem o mundo pelo seu Se-Movimentar livre e espontâneo; diríamos, pela sua *linguagem* específica - *o movimento expressivo* - de modo a produzir sentidos interpretativos da sua realidade, que aos adultos podem parecer desconhecidos.

Eis por que acreditamos ser a Educação Física campo privilegiado para nos subsidiar na compreensão das "infâncias" e de qual é o nosso "ofício" no *diálogo* com as crianças na instituição educativa.

O que estamos tentando explicitar é que consideramos o *processo criativo* fundamental na prática educativa com crianças. E, ao falarmos em processo criativo, só pode haver uma forma de acontecimento: no *processo de linguagem*, corporificada no *movimento expressivo*, cujo fio condutor é o *ritmo*, pois como ensina Mário de Andrade (1995, p. 78), desde que se tenha uma organização expressiva do movimento, se dá o ritmo, que é "toda e qualquer organização expressiva do movimento".

Fica claro assim, que não nos referimos ao ritmo artificial, técnico, padronizado, estabelecido por referências externas, mas do *ritmo do sensível*, o *ritmo interno* que percebemos com a nossa sensibilidade. É a este ritmo que Kunz (2003, p. 20) chama de “natural” e onde ocorre o “se deixar fluir” numa atmosfera ritmicamente organizada. É alcançar a fluência ou consonância espiritual com alguma coisa.

O Se-Movimentar livre e espontâneo flui, pois, nesta dimensão rítmica. Segundo Kunz (2003, p. 20), o ritmo imprime a melhor forma de Se-Movimentar, ou seja, de cada criança *vivenciar* seu sentido particular, seu “sucesso particular”. Em outras palavras, o ritmo permite cada criança viver o prazer de participar.

Nesse sentido, todos os tipos de linguagens (música, poesia, expressão corporal...) são carregados da expressividade (e ritmo) de cada sujeito que as produz, como expressão singular, única. Por isso podemos chamá-la produção/criação, pois, caso contrário, tratar-se-ia de reprodução. Embora única, singular, a expressividade do sujeito volta-se para o coletivo, e isto só é possível porque é sustentado/nutrido pelo movimento. É também argumento de Araújo (2005, p.15) que o “valor expressivo da linguagem não está no puro ato mecânico do movimento, mas sim como operação expressiva capaz de criar um saber intersubjetivo”.

Estudos no campo da Educação Infantil também alertaram para a necessidade de investir esforços no tema da linguagem. Por exemplo, Jobim e Souza (1996) entende como alternativa para a superação das visões desenvolvimentista/positivista (ainda presentes na nossa práxis), a necessidade de assumir novas direções no campo do conhecimento, a saber, a temática do *tempo* - como possibilidade de retomar o tempo total, integral e simultâneo do ser em sua plenitude (manifestação fenomênica da expressividade) – e a temática da *linguagem* – como caminho para o resgate do sujeito pleno e plural. Também Cerisara (2004) argumenta que nas pesquisas recentes e inovadoras junto às

instituições infantis fica evidente a necessidade de se estar atento para a temática da linguagem.

Contudo, parece-nos, que isso se tem concretizado em um trabalho *com* as formas de linguagens, tomadas isoladamente, seccionadas (música, pintura, dança, poema 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, produção* de informação nova.

Diante do entendimento de que a Educação Infantil deva priorizar a linguagem como processo na prática pedagógica e não o seu seccionamento, outro alerta nos vem à tona, a saber, a demasiada valorização/prioridade significativa que a cultura ocidental atribui ao poder comunicativo da linguagem verbal, logo, à estrutura da língua/linguística. Face a este fato e ao estudo que estamos desenvolvendo acerca da criança e da prática pedagógica, algumas questões despontam, apresentando-se a nós de maneira que tendem a recusar tal prioridade: Como a criança não domina os códigos, ou seja, a articulação argumentativa legível da linguagem verbal, quer dizer, então, que ela não produz linguagem? Ou como se costuma dizer, a criança ainda não está na linguagem? É suficiente dizer que a linguagem da criança é mais corporal (com movimento) e por isso nossa tarefa é traduzir/interpretar essa sua "linguagem" para o discurso linguístico? Será que a linguagem específica da criança, bem como as outras (que não são verbais), não possuem valor significativo em si própria, como especificidade de linguagem e sem depender da estrutura/significação linguística?

Estas são algumas questões que exigem de nós um enfrentamento se quisermos continuar pensando, verdadeiramente, na possibilidade de a criança participar como criadora no processo de produção de linguagem, portanto, nas relações comunicativas.

Enfim, em conclusão:

- (i) as pesquisas em Pedagogia da Infância apresentam-nos uma dissonância entre o que se pretende, do ponto de vista teórico, e o que de fato acontece na Educação Infantil;
- (ii) a linguagem específica da criança é o Se-Movimentar livre e espontâneo, conforme Kunz (2004).
- (iii) as pesquisas em Pedagogia da Infância sugerem a necessidade de assumir a linguagem como tema central, mas deixam implícita uma concepção fragmentária de linguagem, como produto e não processo e, mais grave ainda,
- (iv) o fator preponderante que reside na base dessa lógica é, como veremos no capítulo seguinte, a primazia da linguagem verbal/escrita.

3.4 A supremacia da linguagem verbal: o avanço da ciência e a desvalorização da expressividade infantil

Dado o poder histórico e o respeito filosófico e científico atribuído à soberania da linguagem verbal, consideramos necessário, antes de prosseguir no raciocínio que estamos percorrendo, estabelecer, do ponto de vista histórico, um pouco mais de relações do desenvolvimento/supervalorização da linguagem verbal com algumas concepções que ainda temos dificuldades de romper a respeito das crianças – por exemplo, de que elas não são detentoras e produtoras de saberes, de “linguagens”.

São as relações historicamente estabelecidas entre homem e mundo, entre sujeito e objeto, entre ciência e método, que nos possibilitam entender o processo de depreciação das expressividades infantis.

A Grécia clássica, de Sócrates, Platão e Aristóteles, marcou, com o início da chamada “democracia”, o berço histórico do que se tem denominado a invenção da “razão”. Para Chatelet (1994), juntamente com

esse movimento nasceu a idéia de técnica e de arte. A técnica para designar um saber aplicado, e a arte para designar a invenção, a produção original. A retórica, ou seja, *o poder da palavra*, era a estratégia empregada na dinâmica social desse novo pensamento.

Foi Sócrates que, embora nada tenha escrito, inspirou Platão a, após sua morte, inaugurar o que chamamos de *Filosofia*. Segundo Chatelet (1994), o ponto de partida da Filosofia de Platão - mesmo que consistentemente oposta à técnica retórica utilizada pelos sofistas e mestres da época - foi a maior herança deixada por Sócrates em seus ensinamentos: a *palavra*. "Platão se propõe, usando apenas a palavra, construir um discurso que seria juiz de toda palavra" (CHATELET, 1994, p. 23). O autor ainda esclarece que o diálogo (sustentado na palavra) é a forma normal da filosofia que então nascia. Vale lembrar que tal filosofia tinha como propósito iniciar o diálogo a partir de perguntas simples, de onde se desencadeava a argumentação que "permitia responder, não no plano da simples opinião, mas no plano do conceito" (CHATELET, 1994, p.23).

A filosofia platônica postula que é possível, apenas com o recurso da palavra, conquistar a adesão de qualquer pessoa de fé. É a palavra, portanto, que possibilita aos homens trocar suas experiências e, o nome adequado para designar esse fenômeno é *logos*, e, a filosofia tinha uma função eminentemente social.

Embora tenham sido os gregos que inventaram o *logos*, ou "razão", iniciando a filosofia ocidental/européia, propagada posteriormente pelo mundo, Chatelet (1994) esclarece que outros povos - como os egípcios, chineses e indianos - já tinham elaborado antes dos gregos uma concepção aprofundada do mundo. "Por motivos históricos, essa concepção da sabedoria nascida da filosofia *stricto sensu*²⁴ influenciou de modo decisivo a concepção da ciência, que posteriormente teve efeitos consideráveis na transformação da humanidade" (p. 30). A diferença entre

²⁴ Por filosofia *stricto sensu*, Chatelet refere-se à filosofia européia.

a filosofia europeia e a antiga sabedoria chinesa, prossegue Chatelet, está no fato de aquela primeira significar:

regras de vida, de conduta e saber sistemático fundado sobre a idéia de ser, idéia especificamente europeia (...) não digo que aqueles que inventaram o ser tinham uma concepção mais aprofundada ou melhor do que aqueles que não o inventaram. Constato simplesmente que foi no berço de civilização em que dominava a língua grega que o conceito apareceu, e que vai se tornar central no pensamento europeu –pensamento que através do colonialismo principalmente, vai se estender sobre o mundo inteiro (CHATELET, 1994, p. 31).

Chatelet (1994) esclarece também que a filosofia, em princípio com a intenção de construir um discurso *universal*, capaz de julgar todos os outros discursos e todas as condutas, não se baseia nos *fatos*, mas precisamente no *discurso*. Platão, no início da sua empreitada, tomou emprestado dos democratas a idéia de maioria, da qual ele tirou a idéia de universalidade, e tomou emprestado da técnica do diálogo a idéia de competência, com o desejo de formular uma competência universal, isto é, uma competência da razão. Aqui reside, segundo Chatelet (1994, p. 36), o esforço nuclear do trabalho de Platão: a invenção da hipótese das *idéias*: “existe em algum lugar, em um outro mundo – que não é *este* mundo, que não se dá à sensibilidade, isto é, à percepção visual, auditiva ou olfativa - (...) uma realidade (...) *este* mundo é o das aparências e o outro é um mundo real”.

A tarefa da filosofia é, desse modo, o de ensinar o homem a apreender esse mundo ideal, logo, fazer pedagogia²⁵: “A filosofia é pedagógica na medida em que considera que os homens estão apegados às aparências e *só acreditam no que percebem com seus sentidos, como as crianças* (...) o filósofo propõe então uma seqüência de estudos (...) *para permitir a esses homens-crianças tornarem-se homens adultos*” (CHATELET, 1994, p. 39)²⁶.

²⁵ Chatelet (1994, p. 38-39) apresenta a definição etimológica de “pedagogia”: “o caminho que indicamos às crianças, a estrada que lhes mostramos, tomando-as pela mão para conduzi-las da ignorância ao conhecimento”.

²⁶ Grifos nossos.

Note-se que, já na gênese da “invenção da razão”, o *Ser criança* era tido como ignorante, impotente, desprovido de sabedoria e, conseqüentemente, incapaz de possuir o seu próprio ponto de vista e atuar como partícipe no processo de produção de conhecimentos. Com efeito, o próprio significado original das palavras “criança” e “infância” já delimitam essa concepção. Como já vimos “Infante” é a condição que tem aquele que faz parte da infância, palavra vem do latim “*infans*” (“o que não fala”); porém, esclarece Sacristán (2005), não porque as crianças não possuam capacidade para isso, mas porque a palavra lhes era negada. Talvez possamos acrescentar a Sacristán (2005): infante é “aquele que não fala”, não por que não possua expressividade comunicativa, digna de ser percebida, mas porque conhecer seu modo expressivo nunca foi nossa prioridade.

Resumidamente, Chatelet (1994) esclareceu-nos que, no início da “invenção da razão”, a filosofia nascia de perguntas simples, ao que se seguiam elaborações até alcançar o plano do conceito. Os filósofos da Grécia antiga tinham a intenção de construir um discurso universal baseado no discurso, e não nos fatos, utilizando-se apenas do recurso da palavra. Tal fato cristalizou-se, então, numa tradição. Tradição essa que, no nosso entendimento, limita a nossa possibilidade de compreender o fenômeno da infância e perceber as crianças para além dessa lógica “racional”, ou seja, para aquilo que elas *manifestam*, e que nós reduzimos, em nossa ânsia de classificar, verbalizar, conceituar e construir discursos.

Por fim, nesta nossa primeira incursão à temática da Linguagem, ainda nos cabe observar que, embora tenhamos chegado às mesmas conclusões de Jobim e Souza (1996) e Cerisara (2004), com respeito à necessidade do campo da Educação Infantil aprofundar nessa temática, trilharemos outros caminhos teórico-metodológicos que não a perspectiva histórico-crítica, como aquelas autoras: qual seja, a Semiótica peirciana, que doravante guiará nosso esforço de articulação teórica, ao aprofundar

as temáticas da experiência, da linguagem, do Se-Movimentar, da expressividade e da singularidade e alteridade.

Cabe-nos ainda explicitar que estamos ampliando, a partir daqui, o nosso diálogo abduutivo/indutivo com o pensamento Fenomenológico/Semiótica peirciana, contudo, não partindo do pressuposto de que a Fenomenologia merleau-pontyana não seja suficiente para chegarmos a conclusões verossímeis acerca da criança e da prática pedagógica. Digamos que seguiremos à frente, em direção à Semiótica peirciana, porque esta nos fornecerá uma perspectiva de base para tratar da infância e da criança, mas sem largar as mãos da Fenomenologia de Merleau-Ponty. Mesmo porque esta é também a opção teórica de base de nossos principais interlocutores no tema do movimento humano, como Araújo (2005), Kunz (1991, 2000, 2001, 2004, 2006), Maraun (2006) e Trebels (2003, 2006). É a dedicação e a consistência argumentativa desses autores que nos estimulam e provocam em direção a uma ampliação do debate.

Então, muitas, das questões, pelas quais ainda perpassaremos, apresentarão explícita ou implicitamente os aprendizados que obtivemos com Merleau-Ponty, malgrado as diferenças entre os dois autores, que não negamos.

Com o pensamento merleau-pontyano aprendemos, sobretudo, que a ação possui uma satisfação específica que nenhuma palavra pode significar. No entanto, a palavra para Merleau-Ponty (1999), é um gesto especial e econômico, nós concordamos, mas - e aqui reside nossa dúvida no que diz respeito à criança - que é capaz de retomar todos os outros gestos. Não temos certeza se tal afirmação aplica-se às crianças, pois, como já dito, estas ainda não dominam os códigos verbais, mas também não significa que sejam incapazes de se expressarem/comunicarem significando na linguagem mesma que ela manifesta/produz, quer dizer, sem dependência da estrutura verbal para significar.

Assim é especificamente a temática da infância e da criança que nos sugere a ousadia de dialogar com autores que se sustentam no

pensamento merleau-pontyano, e com outros que se fundamentam no pensamento peirciano. Com tal audácia corremos o risco de incorrer em equívocos e subversões científico-metodológicas, bem o sabemos. Mas é o Ser criança, tão curioso, misterioso, incompreendido, inalcançável, imprevisível e instável que, ao nos encher de curiosidade, levou-nos a trilhar tal caminho.

4 A FENOMENOLOGIA E A SEMIÓTICA PEIRCIANA

4.1 Introdução

Numa tentativa de explicar o que Peirce pretende de um fenomenólogo, Ibri (1992) recorre ao grande poeta Fernando Pessoa quando expressa: "*O essencial é saber ver, saber ver sem estar a pensar, saber ver quando se vê*"²⁷. Ibri (1992, p.6) ainda entende que tal proeza exige, segundo o poeta, *aprender a desaprender*, "uma certa forma, talvez, de intoxicação mediativa que obnubla aspectos primários da experiência".

Charles Sanders Peirce²⁸ (1839-1914), também teve contato com a Fenomenologia de Husserl e, respeitando o percurso histórico da ciência que descreve o universo da experiência da forma mais desarmada e menos preconceituosa possível, Peirce também denominou de "Fenomenologia" a sua ciência, por esta proceder a partir de observações atentas de toda e qualquer experiência (Silveira s.d). Segundo esse autor, o respeito à tradição filosófica, que foi tão caro a Peirce, jamais se confundiu com mera imitação servil. Ao contrário, referir-se à tradição foi para ele procurar-lhe o espírito. "E este só se encontra onde a investigação deixa-se plasmar pelo desejo ardente de perscrutar o real" (SILVEIRA, s.d., p. 25).

Silveira (s.d) ainda nos esclarece que, apesar do fato de Peirce adotar o termo "Fenomenologia", ele procurou recorrer a sinônimos que ainda não haviam sido adotados por outros autores, para evitar confusões e prejuízos, mas que, ao mesmo tempo, não deformassem o significado

²⁷ Trata-se do poema "*O Guardador de Rebanhos*".

²⁸ Físico, matemático, químico, astrônomo, lógico e filósofo, que apresentou grandes e relevantes contribuições para a cultura ocidental.

que com eles seu empreendimento mantinha em comum: Faneroscopia ou Idioscopia.

Por outro lado, tal opção também indica existência de diferenças em relação à Fenomenologia husserliana. Peirce propõe uma universalidade pretendida por *categorias da experiência* (modos distintos do ser apresentar-se a uma mente), por ele denominadas *primeiridade*, *secundidade* e *terceiridade*²⁹, e que podem ser postas à prova por qualquer observador (IBRI, 1992). Tal quadro categorial, conforme explica-nos Silveira (s.d, p. 27), foi formalmente construído a partir da capacidade combinatória dos elementos componentes do universo que se nos apresenta, “e não mais de um modo de representar a realidade”, e, portanto, torna-se “válido para qualquer mente que a ele, pela experiência, se integrasse”. Mais ainda – prossegue Silveira (s.d, p. 28), seu número e sua descrição fenomenológica podem ser “obtidos indutivamente a partir da própria experiência, podendo, portanto, ser constantemente revisado, caso a caso”.

Por isso Peirce tem a Semiótica como Lógica, pois, como explica Ibrí (1992), Peirce não acredita que a Fenomenologia possa prescindir (p. 21-22) “de uma Lógica que valide seus argumentos”. Em situação contrária, prescindindo da Lógica, Peirce acredita que a Fenomenologia apenas constataria e classificaria aquilo que de modo oblíquo estaria diante de toda consciência. Por esta razão a Semiótica peirciana desemboca na questão “*como deve ser o mundo para que ele me apareça assim?*” (IBRI, 1992, p. 21), e por isso não pode prescindir de uma lógica que busque seus elementos na Fenomenologia, e não o contrário. Em decorrência, a metafísica peirciana apresenta-se como ciência da realidade confrontada na experiência (IBRI, 1992).

²⁹ Categorias estas que serão retomadas no Capítulo seguinte, mas que apresentamos preliminarmente, nos termos de Silveira (s.d, p. 28): *primeiridade* é *potencialidade*, “presente naquilo que é livre, novo, espontâneo e casual”; *secundidade* é *existência* ou *factualidade*, “característica do esforço, da resistência, a ação e reação, da alteridade – como presença do outro -, da negação e da existência; *terceiridade* é *generalidade*, “característica do contínuo, do pensamento e da lei”.

Ciência da realidade, pois, 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 (1997) 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 sígnicas, que se perfaz continuamente no universo.

Esclarecemos que, signo, da maneira como Peirce o concebe, não se restringe a signos socialmente reconhecidos, ou seja, da esfera da cultura. Também, e este é seu grande diferencial, Peirce levanta, na sua concepção de signo, a possibilidade de conduta futura. O que Peirce quer dizer é que tudo que conhecemos deve ter vínculo com o futuro, como norteador de nossas condutas, de nossas ações. Porém, isto não significa que o já conhecido, definitivamente, determina o nosso futuro, mas, digamos que, em certa medida nos permite prever. Caso contrário, estaríamos sempre recomeçando e nossas experiências vividas não teriam sido significativas. Daqui segue-se que, o ainda não conhecido tende à inteligibilidade. Voltaremos ao tema da conduta mais adiante.

Peirce (1977, p. 46) esclarece que, para que algo possa ser signo, deve representar alguma coisa, denominada seu objeto, que pode ser “um objeto perceptível, ou apenas imaginável, ou mesmo inimaginável, num certo sentido”. *Signo* ou *representamen*, para Peirce, é:

algo que, sob certo aspecto ou de algum modo, representa alguma coisa para alguém. Dirige-se a alguém, isto é, cria na mente dessa pessoa um signo equivalente ou talvez um signo melhor desenvolvido. Ao signo, assim criado, denomino *interpretante* do primeiro signo (PEIRCE, 1977, p. 46).

O signo representa alguma coisa, seu objeto. Nesse sentido, qualquer coisa pode vir a ser signo, desde que sejam estabelecidas

relações entre três elementos: o *representamen* (um sentimento, um som, um gesto, um traço etc.), o *objeto* (o que o signo re-presenta) e o Interpretante (a relação de “equivalência” criada entre *representamen* e objeto). Na esfera humana, signo é qualquer coisa – um sentimento, uma emoção, uma sensação sonora, táctil, uma palavra, um ritmo - que represente outra coisa (o “segundo”, *alter*, de *alteridade*), para alguém, sob certos aspectos e de alguma maneira (o interpretante).

É necessário melhor esclarecer que a relação entre o signo/*representamen* e o seu objeto só se efetiva por um processo mental (que não é de caráter psicológico), chamado por Peirce de *interpretante*: a relação que o intérprete faz quando constrói a relação de “equivalência” entre o signo e o objeto. Vale observar que não se pode, de maneira alguma, confundir *interpretante* com *intérprete*: este, refere-se ao ser capaz de produzir aquele: o interpretante não se refere à pessoa, mas ao signo/pensamento interpretante. Segundo Ferrara (1981, p.57), “O interpretante não é certamente o intérprete, é uma operação ativa na medida em que faz um objeto tornar-se signo e atuando nesta operação se torna ele mesmo interpretante”.

Porém, conforme explica Sant’Agostino (2001), toda representação do signo em relação ao seu objeto, é sempre parcial, pois não esgota todos os seus aspectos, e todo signo é um processo de representação/substituição *possível* (e não necessária) do objeto, e se coloca, para alguma mente, em lugar dele, de tal modo que o objeto só pode ser conhecido a partir de sua forma de representação.

Segundo Pignatari (1979, p. 11), foi Peirce quem rompeu com a dicotomia dos pólos significante/significado, postulada por Saussure, ao reconhecer um terceiro correlato, o *interpretante*, “um supersigno que está sempre se refazendo ao refazer a relação entre signo e objeto”.

O estabelecimento da relação de representação possível entre o signo e seu objeto, por intermédio do interpretante, caracteriza a *semiose*, o processo de produção do “signo”. A semiose resulta, segundo Peirce (1977), numa série de interpretantes sucessivos, *ad infinitum*, pois

o significado de um signo é sempre outro signo, já que o interpretante é, ele mesmo, um novo signo. Como, para Peirce (1972), 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.

Tais apontamentos significam que, se, ao nos relacionarmos com as crianças, as percebermos simplesmente como submissas e receptoras dos saberes provenientes do mundo dos adultos, do enculturado e da lógica verbal, deixaremos de entrever suas potencialidades enquanto sujeitos ativos e criativos, como produtores de cultura, de linguagem/signos e, portanto, de conhecimentos.

Sob outro ponto de vista, mesmo com os significativos avanços e descobertas no campo da Biologia, da Etologia e da Física e outros, mantemos o hábito de acreditar que a representação lingüística é aquela que constitui a racionalidade, ou seja, que o pensamento antropomórfico possui o domínio da racionalidade. O que essas pesquisas têm nos demonstrado é exatamente o contrário. Tanto é verdade que o campo da Etologia já nos tem premiado com instigantes estudos acerca da “linguagem” dos animais.

A Semiótica peirciana, originalmente, não parte de informações já estabelecidas – estamos repetindo - mas da potência/possibilidade do universo fenomênico do *poder ser*, daí o prejuízo que advém do fato de reduzir as relações apenas a códigos estabelecidos, o que leva a fechar o fluxo de possibilidades de comungar com outros Seres. É nesse sentido, enfim, que assumimos a nossa incerteza, ou melhor, descrença, diante da soberania da linguagem verbal, à qual Peirce não se rendeu. Este é um de seus ensinamentos que mais prezamos e julgamos valioso no nosso estudo acerca das crianças e da prática pedagógica com elas.

Contudo, vale o esclarecimento de que o pensamento peirciano não omite, de forma alguma, a riqueza da estrutura lingüística. É nessa estrutura que nós, seres humanos, mais intensamente convivemos em nossa práxis, e, por isso, a linguagem verbal é também “especial”, mas não no sentido merleau-pontyano, de que possuiria a capacidade de

retomar todos os outros gestos. A linguagem verbal é, para Peirce, *mais um modo* de manifestação semiótica, quer dizer, das *semioses* (processo de produção de signos).

Ibri (1992, p. 112), ao se debruçar sobre o pensamento peirciano, nos traz preciosos esclarecimentos acerca do diferencial dessa perspectiva em relação a outras tendências filosóficas mais contemporâneas. O autor demonstra, com a metafísica de Peirce³⁰, que a filosofia contemporânea recolheu-se ao aparentemente “seguro recinto da linguagem e sua lógica interior, numa atitude que se baseia no fato de que tudo o que possamos conhecer deve ser representado e, como tal, estar sujeito a uma gramática que enforma todo sistema de representações”. O mundo e suas possibilidades evolucionárias deixam de ser o objeto – prossegue o autor - em favor da linguagem, restringindo boa parcela da Filosofia aos universos da sintaxe, da semântica e da chamada Lógica “formal”.

Acredita Ibri (1992), que o preço pago por algumas correntes filosóficas que se confinam à linguagem como objeto de investigação parece ser muito alto:

Por um viés, elas parecem anestesiar-se na generalidade interior às representações, esquecendo-se de refletir sobre as condições positivas de possibilidade que licitam o estatuto geral da linguagem e, por conseguinte, do próprio pensamento, acarretando para seu projeto um teor nominalista, nos termos mais amplos das relações entre o particular e o geral. Por outro viés, esta espécie de transcendentalismo ao nível da linguagem parece estar, novamente, rodeada pelo espectro do incognoscível, pois saber do que virtualmente *poderá* estar contido na estrutura da representação pressupõe que possivelmente, alguma coisa possa não estar. No entanto, o vetor peirciano orienta-se no sentido oposto. É a ordem do mundo que possibilita a ordem da representação; aquela é a realidade que torna possível o fenômeno da mediação. E o que estiver além de qualquer possibilidade de ser representado, *não existe*, conforme o quesito de identidade entre

³⁰ A metafísica peirciana não tem teor transcendentalista; ao contrário, trata da realidade como mundo possível, das coisas como elas são. Quer dizer, é hipotético do mundo fenomenológico, mas fornece o substrato que sustenta nossa relação com o desejo de conhecer. “Real”, para Peirce, é o mesmo que *alter, geral e inteligível*, “relativo a mente como quesito de equivalência entre ser e ser cognoscível” (PEIRCE apud IBRI, 1992, p.108). Assim, o vetor hipotético da metafísica tem sua origem na experiência, no confronto, no aqui-agora diante do cognoscível, e não do incognoscível. Tal ser cognoscível é dado fenomenologicamente na existência, o que implica dizer que “Quando admitimos que os *limites do conhecer* são os próprios *limites do ser real*, necessariamente devemos reconhecer uma dependência do âmbito epistêmico em relação ao âmbito metafísico” (IBRI, 1992, p. 111-112).

ser e ser cognoscível, evidenciado no Pragmatismo³¹ (IBRI 1992, p. 123).

Chamamos mais uma vez a atenção para algumas relações que estamos nos dedicando a estabelecer, no percurso à semiótica peirciana, com o intuito de enriquecer as temáticas que são centrais em nosso trabalho e que já vínhamos desenvolvendo anteriormente. Por exemplo, as temáticas do Se-Movimentar, da experiência, da expressividade e da linguagem. Assim sendo, o Se-Movimentar que estamos defendendo para a prática pedagógica da Educação infantil tem, de maneira ampla e íntegra, estreita relação com o entendimento peirciano de *pensamento*. Tal implica dizer que estamos tratando da base fundamental do Ser, isto é, de sua condição ontológica.

O Se-Movimentar e o pensamento não são, para nós, meros conceitos teóricos, passíveis de multiplicar preceitos técnicos, mas possuem dimensões ontológicas. A diferença que atribuímos a esses dois conceitos está no fato de o Se-Movimentar focar especificamente o ser humano na sua relação com o mundo. Como já havíamos esclarecido, o prefixo "Se", que antecede "movimentar", atesta a presença do sujeito humano, ao passo que o conceito de "pensamento" (como Peirce o entende), extrapola, como já vimos, a esfera do humano. Contudo, confessamos que temos nos deparado com muitas semelhanças e encontros entre esses conceitos.

É no Se-Movimentar que o Ser experiencia e, portanto, produz semioses, o que, na esfera humana, também entendemos por *expressividade*. Daqui buscamos, no campo da Educação Física e especificamente da Educação (física) infantil o sujeito que se movimenta,

³¹ Peirce foi o precursor do Pragmatismo, mas convém esclarecer que seu pragmatismo sofreu muitos equívocos interpretativos no decorrer da história, distorcendo as intenções que lhes deram origem. Por exemplo, que o Pragmatismo é ação utilitária, é utilitarismo. Segundo Ibri (1992, p. 95), o Pragmatismo peirciano é localizável no início da cosmogênese, tomando forma nas relações de potência e ato "afirmando que uma potencialidade que assim permanece sem algum modo de definição, torna-se absolutamente inútil, sendo anulado pela própria vacuidade". Esta potencialidade transforma-se num *continuum* de possibilidades. Aqui está o teor da teoria indeterminista, ontológica e evolucionista de Peirce: "Cosmologia".

e não o movimento do sujeito, do mesmo modo como Peirce entende que estamos em pensamento e não que os pensamentos estão em nós.

Quanto ao termo “linguagem”, por ser amplamente vinculado ao conceito de língua e Lingüística (como ciência), não nos parece termo apropriado para o entendimento de Linguagem que aqui estamos concebendo³². Por esta razão, algumas vezes, anteriormente, utilizamos o termo “linguagem” entre aspas. Se estamos entendendo, com base na cosmologia de Peirce, que todo ser é cognoscível, não cabe, então, continuar traduzindo em termos discursivos (sintaxe, semântica, fonema...) todos os sentidos expressivos do cognoscente. Todas as manifestações cósmicas têm sentidos próprios, como a língua, mas não apenas ela. Assim, é sugestão de Silveira³³: que ousemos assumir essa “verdade”. Também Pignatari (1979, p. 12) entende que a semiótica peirciana “acaba de vez por todas com a idéia de que as coisas só adquirem significado quando traduzidas sob a forma de palavra”.

Desse modo, anunciamos que, ao explicitar o que estamos entendendo por Linguagem, o faremos utilizando o termo *semioses* (o fluxo dos signos), já que, repetimos, para a semiótica peirciana a produção do conhecimento é sempre uma produção de signos – o pensamento é signo - e o significado de um signo é sempre um outro signo, um novo signo, de tal forma que o fluxo de pensamento dá-se em um fluxo incessante de signos, desde que a mente trabalha com associações ininterruptas, *ad infinitum*.

Assim, acreditamos que a semiótica peirciana pode nos auxiliar a reencontrar a criança, quer dizer, ir ao encontro dela mesma e atentar às suas manifestações expressivas, ao seu ponto de vista, já que é este o

³² Contudo, estamos cientes de que o termo “Linguagem” é recorrente na contemporaneidade, sobretudo para designar a multiplicidade expressiva (formas de linguagens). Muitos peircianos adotam o termo, embora explicitando sua diferença e sua tradução ao termo “signo” (Semiose). Creemos que tal uso visa facilitar a interlocução lingüística, o que, de toda sorte, viabiliza o nosso entendimento comunicativo.

³³ Comunicação pessoal de Lauro F.B. da Silveira, na disciplina “Fundamentos da Semiótica peirciana e suas contribuições para a pesquisa em Ensino de Ciências”, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, da Faculdade de Ciências, Unesp, Bauru, 23 a 27 de outubro de 2006.

objetivo que a prática pedagógica na Educação infantil e a produção de conhecimento no campo da infância tanto vêm perseguindo. Em termos semióticos, podemos dizer que, talvez dessa maneira, possamos aprender - professores e pesquisadores - a controlar o nosso impulso interpretativo, que intercepta o fluxo das semioses, e assim permitir que, de fato, a criança se mostre.

4.2 A experiência e seu caráter cósmico

“Assim como dizemos que um corpo está em movimento, e não que o movimento está num corpo devemos dizer que estamos em pensamento e não que os pensamentos estão em nós” (PEIRCE, apud SILVEIRA, s.d., p. 5).

Segundo Silveira (s.d), para Peirce, o *pensamento* é o domínio primeiro do Cosmos, e não 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. Conforme Peirce:

O pensamento não está necessariamente conexo a um cérebro. Ele aparece no trabalho das abelhas, dos cristais, e em meio ao mundo puramente físico; e ninguém mais pode duvidar que ele esteja realmente lá, tanto como estão as cores, as formas, etc. dos objetos...Não somente o pensamento se encontra no mundo orgânico, mas nele se desenvolve (SILVEIRA, s.d., p. 23).

Esclarece-nos Silveira (s. d, p. 5) que, jamais, para Peirce, o pensamento e o espírito aparecem como apanágio dos seres humanos, “muito menos de um *sujeito que conhece*. Mais do que considerar o pensamento uma propriedade decorrente de uma certa classe de seres, os seres é que pertenceriam ao domínio do pensamento nele se encontrando em estágios de realização diferenciados”. Isso implica dizer que as bases

do pensamento peirciano não se apoiam na tradicional oposição ocidental entre sujeito e objeto.

Nesse sentido, é preciso ter coragem de suspender o entendimento que temos do sujeito que conhece. Quem sabe, assim, conseguiremos suspender nosso entendimento de adultos que sabem mais do que as crianças, e que a elas devemos ensinar, já que a palavra "infância" provém do latim "*infans*", que significa "aquele que não fala", e do grego "a quem se dá formação".

É com Peirce, pois, que estamos buscando a 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, como *mente*, que nos permite, de fato, pensar as crianças como alteridades, e que, portanto, também pensam, produzem saberes e não, obrigatoriamente, somente recebem os saberes nossos, de adultos.

Também Kohan³⁴ 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. Por essa razão, Kohan argumenta que o conhecimento é algo que se supera, ou seja, que o pensamento faz e refaz. O pensamento não é algo passível de ser superado, ele é a possibilidade de continuar. Assim, o autor conclui que a infância é uma condição para pensar. Isto implica dizer que devemos 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. As crianças são formadas social, histórica e culturalmente, é verdade, mas também são formadoras; elas são pensadas social, histórica e culturalmente, mas também elas próprias pensam.

Nesse sentido, outro motivo - e este a nós muito caro - que nos leva a valorizar o pensamento peirciano, é que, neste, a linguagem verbal, a palavra, não é a matriz fundamental da expressão humana, pois:

Se o próprio cosmos é semiótico não há como reservar ao homem a exclusividade do pensar muito menos como submeter a própria natureza do pensamento ao paradigma de uma das formas humanas de expressão. Embora a palavra constitua para o homem um importante traço formador de sua própria essência, seria prejudicar profundamente a compreensão do pensamento submetê-lo a uma de suas muito especiais manifestações. O empenho peirceano ao construir uma semiótica dentro de um quadro categorial que não mais derivasse da proposição lingüística, visou sanar esta tradicional limitação e abrir caminho para a autêntica visão cósmica da realidade fenomênica. E isto se deu ao encontro com a confessa preocupação de investigar até as últimas o mistério do universo (SILVEIRA, s.d. p. 6).

“Mistério” - este é o teor de nosso objeto de pesquisa. Cremos que muito pouco sabemos acerca da criança ela mesma, queremos dizer, nas suas manifestações empíricas/concretas, como alteridades. São as nossas concepções já conceituais que se interpõem como lentes mediatizadoras entre nós (pesquisado-res/professores/adultos) e com o que/como “abordamos”/interagimos na nossa prática pedagógica com as crianças.

Exemplo disso são os resultados da pesquisa de Arenhart (2003), com crianças que são filhos/as de participantes do “Movimento dos Sem Terra” (MST). A pesquisadora nos informa que, nas entrevistas que realizou com as crianças, elas tendiam rapidamente a responder palavras comumente pronunciadas pelos participantes do MST - pais, professores etc. Contudo, as ações das crianças, quer dizer, seus gestos, sua expressão corporal (ou, em outros termos, seu “Se- movimentar”), não se articulavam necessariamente com suas palavras, com seu suposto modo de pensar. As ações das crianças denotavam outros significados/sentidos, de modo que não havia um acordo entre o que as crianças respondiam/verbalizavam à pesquisadora - geralmente remetendo os sentidos das palavras para o futuro (“um futuro melhor”) – e o que faziam no *aqui-agora*.

³⁴ Palestra proferida no “Educasul 2005”, Florianópolis, 19 de agosto de 2005

Desse exemplo depreendemos que, na verdade, as ações das crianças denotavam mistérios que ainda não conseguimos interpretar nas pesquisas, bem como na prática pedagógica. "*Aqui-agora*", é este o sentido que importa às crianças. Não obstante seus repertórios/marcas do passado (muitas vezes de agressão, de cansaço pelo trabalho árduo, de tristezas, mas também de alegrias), são despreocupadas com o futuro. A criança se doa às possibilidades do presente. Por isso a Fenomenologia, tanto husserliana, merleau-pontyana, como a peirciana, sugerem que encaremos os fenômenos com um olhar despido de qualquer instrumental teórico apriorístico. Pois, se estamos em movimento/pensamento (e não o movimento ou o pensamento em nós), é no aqui-agora que podemos perceber a alteridade das crianças, ou melhor, de cada criança. Vale lembrar que é apenas a condição factual da relação, da interação e do confronto, permitido pelo aqui-agora, que nos autoriza a referência ao termo *cada criança*³⁵. Aqui se encontram as alteridades.

É esse modo de ser criança, entregue ao aqui-agora, que nos alerta para o prejuízo que podemos causar ao tentarmos interpretá-la com base apenas na estrutura lingüística, traduzindo seu Se-Movimentar em um discurso previamente estruturado em sintaxe e semântica próprias da linguagem verbal. As diferentes manifestações expressivas (e agora estamos enfocando especificamente a esfera humana), significam "nelas mesmas" - o que não é a mesma coisa de ensimesmada, no sentido de isolada - e não de maneira previamente subordinada à estrutura lingüística.

Por isso Peirce tem, os diferentes modos de ser, as diferentes formas de manifestação e transformação/evolução do ser na experiência e no universo, como seu foco central de estudo. Por esse motivo, ele tem a cosmologia como fundamento do seu pensamento. Daqui o entendimento de que tudo, para Peirce, é uma interpretação cósmica, diferenciando-se apenas nos estados de estruturações químicas, o que para ele é o mesmo

³⁵ Tal ressalva é necessária para não incorrerem em uma perspectiva individualista.

que se referir-se a estados de formação de hábitos³⁶. Somos, deste modo, *interpretantes* do Universo, tanto quanto um cristal. Assim, concluímos, conforme Silveira³⁷, que sujeito, no pensamento peirciano é uma interpretação cósmica/do universo como os demais elementos. É deste entendimento, pois, que Peirce nos libera de ser o centro do mundo, logo, do antropocentrismo.

É também de Silveira a afirmação de que não devemos tirar, diante de todas as coisas, conclusões antropocêntricas. A pretensão antropocêntrica e a soberania da linguagem verbal são fatores que, no nosso entendimento, nos impedem de perceber o quão densa é a barreira que colocamos para demarcar a oposição entre natureza x cultura; além do que, acentua a pretensão humana de julgarmos que nós, seres humanos, possuímos o conhecimento único e maior de todo o universo.

4.3 Ser criança no universo da experiência

“Criança até mentindo é verdadeira” (Gabriel, 9 anos)

Bem sabia Gabriel o fundamento daquelas palavras que, como estrela cadente, iluminou, ao mesmo tempo em que encerrou, temporariamente, a nossa conversa. Não foi possível, enquanto dirigia o carro, olhar para trás na busca de ver, em outros gestos (além do verbal) o que, exatamente, ele quis dizer. Mas uma certeza ficou: Gabriel não era apenas um menino misterioso, campeão mirim do Centro-Oeste de natação e não era somente um menino de “pavio-curto”, como o definiu seu pai. Gabriel sabia muito, a respeito daquilo que nós, pesquisadores, perseguimos: uma “verdade”, ou uma síntese significativa, uma aproximação do que nos permite conceituar. Ele tinha, sim, um ponto de vista (como todas as crianças) sobre o assunto que estava em pauta na

³⁶ Hábito: processo de conduta auto-controlável, que economiza energia (SILVEIRA, s.d.)

³⁷ Comunicação pessoal de Lauro F. B. da Silveira, na disciplina “Fundamentos da Semiótica peirciana e suas contribuições para a pesquisa em Ensino de Ciências”, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Faculdade de Ciências, Unesp, Bauru, 23 a 27 de outubro de 2006.

nossa conversa, que estava ali, para além da síntese afirmativa daquelas palavras - "criança até mentindo é verdadeira". Nós, adultos, é que muitas vezes não conseguimos ler a expressividade das crianças.

"A essência da verdade reside em sua resistência em ser ignorada" (PEIRCE apud IBRI, 1992, p. 125). A sugestão de Ibri (1992), ao finalizar seu ensaio com essas incisivas palavras de Peirce, é que estejamos dispostos a aprender. Parafraseando Peirce, diríamos que nós – professores e pesquisadores - insistimos em ignorar a sabedoria das crianças. Acrescentamos ainda: precisamos *aprender a ouvir* a revelação, *atentar* a ela, *admirar* o que é revelado, o que a criança nos mostra. Precisamos, na prática pedagógica, aprender a renunciar que achamos que sabemos mais. Mas só aprenderemos, continua Ibri (1992), se de fato reconhecermos a força da experiência e da alteridade, emanadas estas de um entendimento cósmico.

No nosso entendimento, está no exercício da *renúncia* a nossa capacidade de atribuímos direitos expressivos ao outro, de permitirmos que a criança seja esse outro, a alteridade, e não o incapaz. Muitas vezes, é pelo fato de a criança estar tão evidente a nós, estar tão perto, tão simples e resistente, que vamos perdendo, cada vez mais, a capacidade de enxergá-la e valorizá-la como expressão de uma singularidade. Talvez, o comodismo de nossas percepções diante do congestionamento de códigos e conceitos, nos impeça de enxergar isso que, de toda sorte, é muito claro, mas não óbvio.

Desse entendimento, inferimos que pode estar no demasiado distanciamento entre o que é ser criança e os significados culturalmente atribuídos aos dispositivos institucionais destinados a ela, em especial a Instituição educativa, o grande motivo de nossas inquietações frente ao duvidoso progresso que as Instituições infantis já obtiveram. Atentemo-nos para o que diz Coutinho:

As crianças criam quando vão além, quando conseguem exprimir produções muito próprias do seu tempo de vivência (...) no entanto, a continuidade de suas ações esbarra na rotina, nas regras e normas em torno do que é permitido ou não, regras e

normas que se mostram centradas numa idéia de educação infantil que prioriza a ordem, o controle do ponto de vista dos adultos e que pouco consideram a criança como sujeito pleno de direitos e vontades. (...). A preocupação em possibilitar espaços de expressão para as crianças parece se chocar com a idéia de uma rotina. Ela realmente vai de encontro à rotina, mas à rotina *instituída*, aquela que não permite imprevistos, vivências singulares, encontro diversificados, que constituem as vivências *instituintes* das crianças (COUTINHO, 2002, p. 13-14).

Assim, entendemos que, antes de prosseguir, é nossa obrigação compreender como é “Ser criança” para depois tentar compreender como seria adequado desempenhar o papel de professor no âmbito da Educação Infantil, ou seja, como devemos efetivamente nos *relacionar* (professores, alunos/crianças e a própria instituição educativa) na dinâmica do processo educativo. Para trabalhar com as “infâncias”, com cada criança (com seu repertório cultural) singularmente situada, é preciso primeiro adentrar à complexidade do que é Ser criança. Caso contrário, estaremos sempre, ingenuamente, dando ênfase à reprodução de *modelos* educativos em detrimento da produção/criação que, verdadeiramente, é a própria possibilidade do Ser e, em especial, do Ser criança. É na desconsideração deste fato que, muitas vezes, acabamos valorizando a “experiência” fragmentada e dicotomizada na instituição educativa e, em conseqüência, desvalorizamos a experiência vívida, que é expressividade íntegra.

O que acontece, como já dito, é nós adultos, por estarmos mergulhados num mundo superacelerado e tecnologizado, muitas vezes nos ocuparmos mais com as *representações* (dados instituídos) deste mundo do que precisamente com as expressividades concretas e singulares que se manifestam e transformam na dimensão mesma de nossos encontros e confrontos.

Já a criança, embora nasça no seio de uma cultura estabelecida, ainda, acreditamos, não incorporou totalmente os significados consensuais determinantes da cultura/das representações. Ela é relativamente livre para expressar-se de modo espontâneo, intuitivo e pleno. Para o jogo da criação é necessário, diz Nietzsche (1999, p. 36), ser como uma criança: “A criança é a inocência, e o esquecimento, um novo começar, um

brinquedo, uma roda que gira sobre si, um movimento, uma santa afirmação”.

Na interpretação de Heller (2003) – que também busca reencontrar o Ser da experiência na educação musical – nessa passagem de Nietzsche fica implícita a naturalidade da criança: é um brincar, um jogo. Ela não está, necessariamente, preocupada com o saber, com os valores, com as representações. Ela simplesmente é, deixa-se ser. Ela não está preocupada em armazenar conhecimentos, daí o esquecimento:

Como esqueceu, todo ato é um ‘começar de novo’, toda impressão é uma impressão inicial (Husserl), gerando um movimento, ‘um primeiro movimento’ que não mais pára, pois é uma ‘roda que por si gira’. Se ela ‘gira por si’, então a criança não precisa girá-la nem esforçar-se por isso: Ela deixa que a roda gire, ela ‘diz sim’ ao movimento de permiti-lo. A ação não vem de um esforço, mas de um permitir (HELLER, 2003, p. 116).

Assim como a criança é o aqui-agora, ao qual já nos referimos, ela também não se preocupa com o que ela *tem* ou o que ela *é*, como muitas vezes nós, adultos, nos preocupamos. A criança entrega-se abertamente à vida e não se preocupa em *possuir* uma vida. Ela vive. Malraux (s.d., p. 25) afirma que o mundo para as crianças perde o seu peso, de tal forma que nele (no mundo) a criança se abandona, alheia à possibilidade de possuí-lo. Por isso este autor, ao falar da arte e do artista, reporta-se à criança, entendendo que, quando chamamos a criança de “artista”, não é no sentido de possuir um talento, mas é o talento que possui a criança. Então, para Malraux, (s.d., p. 25), a criança substitui a maestria, a destreza, a capacidade pelo milagre: “Tudo se pode esperar da arte infantil – menos consciência e maestria: passa-se das suas imagens para a pintura como se passa das suas metáforas para Baudelaire. Essa arte morre com a infância”.

Este é mais um exemplo de como a criança não está presa a conhecimentos cristalizados, da mesma forma que, quando ela se depara com as possibilidades do mundo, não o percebe com base em alguma perspectiva teórica, de maneira puramente enculturada, ou com algum

domínio de técnicas. Ela se entrega ao contato, ou podemos dizer: ela se confunde (no sentido de misturar-se) com o próprio mundo.

Com base no exposto, podemos inferir que há, sim, uma diferença entre ser adulto e ser criança e, que não se deve à faixa etária, maturação ou mesmo ao acúmulo de experiências. O que estamos considerando é que a criança, no encontro com o outro, possui - em relação aos adultos - maior disponibilidade para a entrega, para o envolvimento com o outro. Talvez possamos dizer que essa é uma condição tipicamente infantil, um modo de Ser criança no universo da experiência.

Vale lembrar, também, que foi exatamente a evidência de uma condição tipicamente infantil, um modo de Ser criança, que levou autores preocupados com a Educação Infantil a elaborarem, em contraposição ao "ofício de aluno", a noção de "ofício de criança". Sirota (2001) esclarece que esta noção de "ofício de criança" é o símbolo da emergência da "Nova Sociologia da Infância". Consideramos muito importante este esclarecimento trazido por Sirota, pois é justamente o desafio de pensar o "ofício de criança" que representa uma ruptura no modo de pensar da Sociologia da Educação. Por sua vez, o nosso interesse nessa ruptura é porque compartilhamos, em grande medida, com a preocupação apontada pela Sociologia da Infância de que não é só ao processo educativo que temos que nos atentar, mas sobretudo, aos sujeitos que o dinamizam.

Resumidamente, para a Sociologia da Educação, a criança deve, na Instituição escolar, cumprir o seu "ofício de aluno", o que pressupõe passividade, a criança como receptáculo de informações provenientes de membros de outras categorias sociais e geracionais, tidas como mais experientes e conhecedoras da "verdade", em especial, os professores.

Esclarecemos ainda que nossa atração inicial pela Sociologia da Infância decorreu de uma questão por ela suscitada: a possibilidade da existência de um modo tipicamente infantil. Intuíamos, desde então, que essa era uma questão possível, ou seja, acreditávamos que existia "algo" que fazia com que toda criança fosse criança em qualquer lugar do

mundo, independente de suas diferenças étnicas/raciais, culturais, classe social, gênero etc.

Nesse sentido, Sarmiento (2004) trouxe a noção dos quatro eixos que estruturam as culturas infantis: *interatividade* (as crianças estão nas relações, com seus pares, com outras gerações e com o mundo que as rodeia), *ludicidade* (as crianças brincam, mas seriamente...), *fantasia do real* (capacidade que a criança tem em articular fantasia com realidade, transformar real em fantasia e fantasia em realidade), e *reiteração* (necessidade que a criança tem de vivenciar mais de uma vez uma experiência; ela repete inúmeras vezes, mas nunca é a mesma coisa, a cada ação, o sentido que atribui é outro em relação à ação anterior). Tal respaldo também nos auxilia a entender, agora na esteira de Cohn (2002) que, quando as crianças brincam, este já é um ato de *fazer*, produzir conhecimento, e não mera ação de *imitar*.

4.4 Alteridades: alimento da experiência

*Quando a vida inventou o desejo
O desejo, num outro desejo se transformou
O desejo não pára, o desejo não cansa
É um modo contínuo que a vida inventou*
(“Desejo”, letra e música de Alceu Valença)

A base da semiótica peirciana é a *experiência vívida*, ou seja, ela só faz sentido em regime de experiência. Daí porque, também, optamos pelo amparo dessa perspectiva no intuito de perceber e atentar ao Ser da experiência na prática da Educação (Física) Infantil. 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. Já vimos nos referindo ao termo alteridade no trajeto de nosso trabalho, no entanto, consideramos necessário compreendê-lo melhor a partir de um entendimento cosmomórfico, quer dizer, para além de um entendimento

não apenas antropomórfico, para o qual alteridade tem a ver com o outro sujeito humano. Afinal, as relações que estabelecemos no nosso curso de vida não se delimitam à esfera humana, como já vimos.

Poderíamos ser contestados por essa afirmação com o argumento de que o ser humano relaciona-se com outros sujeitos (intersubjetividade) e também com os objetos (coisas, mundo). Entendemos, porém que, no limiar, tal argumento concentra um teor dualista (dicotômico). Porque, se concordamos que, quando a criança brinca de qualquer coisa e com qualquer coisa, ela não está simplesmente imitando, mas produzindo conhecimentos/saberes, se concordamos que ela articula facilmente fantasia com real e, se concordamos que a criança é renúncia e entrega, então é mais lógico, e nada dicotômico ou fragmentado, considerarmos que *alteridade é o outro da possibilidade cósmica*.

O que estamos querendo dizer é que não cabe, pois, falar de relação e interação referindo-se ora a relações de sujeitos (intersubjetividade), ora a relações dos sujeitos com os objetos. Cabe, todavia, a ressalva de que não estamos negando que é, sobretudo, no contato com outros sujeitos que nos reconhecemos como tal. O que propomos é renunciar às idéias de que "Ser" humano implica sobreposição de valores em relação a outros seres.

Almejamos uma prática pedagógica que seja realmente inclusiva e, sobretudo, não pré-conceituosa. Aqui, reafirmamos a necessidade urgente da produção do conhecimento na área da Educação Infantil encarar, de frente, como se dá, de fato, o processo de *mediação* na prática pedagógica, para aproveitá-la como nutriente dessa prática.

Se entendemos, então, que a *semiose* é a manifestação do Universo produzindo signos e se fazemos parte desse universo sem pressupor hierarquização de valores, precisamos entender a mediação como relação entre signos, pois tudo pode ser signo. Ainda conforme ressalta Ibri (1992), é preciso também reconhecer a força da experiência e da alteridade.

No nosso caso, tratando-se de crianças na dimensão da prática pedagógica, tal implica dizer, repetimos, que elas 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*. É este entendimento que nos impedirá de interceptar o fluxo interpretativo/produtivo que as crianças estabelecem no confronto com a prática pedagógica,

Esclarecemos, com Silveira³⁸, que “singularidade” é uma palavra que provém do grego, e quer dizer “simpatia”, que implica convívio, experimentar junto, sofrer junto. E, no latim, “simpatia” quer dizer “compaixão”. Este esclarecimento inicial já nos livra do receio de, ao levar em conta as singularidades na prática pedagógica, cairmos numa impossibilidade comunicativa, ou no “*laissez-faire*”, tendo em vista que a origem do termo já orienta para um sentido contrário: para o *encontro*.

É importante também reconhecermos o fato de que o objeto da semiótica é o objeto do afeto, quer dizer, o que nos afeta. Tal quer dizer que seu objeto é o que é *comum* (compartilhado); são as relações comuns, são os objetos articuláveis, enfim, são as *mediações*. Lembremos que objeto, para Peirce, não quer dizer “coisa”, mas é, em uma explicação sumária, o que exige de nós uma *conduta*, ou seja, a produção de novos conhecimentos. Assim, no entendimento de produção de signos, também podemos entendê-lo como tomada de atitudes diante do objeto.

Em outras palavras, a Semiótica peirciana é um processo de procura do objeto, o processo de conhecer: pessoas, natureza, enfim, tudo que nos atrai, nos afeta e nos provoca a conhecer. Deste modo, ela nos ajuda a nortear nossa conduta no processo de conhecer algo, um objeto de desejo, uma alteridade. Enfim, nossa conduta deve ser definida pelos objetos de nossos desejos; quer dizer, é o mistério que reside no objeto do nosso desejo que nos atrai/provoca. É o confronto com os objetos (de

³⁸ Comunicação pessoal de Lauro F. B. da Silveira, na disciplina “Fundamentos da Semiótica peirciana e suas contribuições para a pesquisa em Ensino de Ciências”, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Faculdade de Ciências, Unesp, Bauru, 23 a 27 de outubro de 2006.

desejos) que determinam a conduta que devemos tomar. Pois, para Peirce, objeto é objeto de uma conduta que, primeiramente, precisa ser admirado, interpretado, alcançado e aceito. E, a propriedade do objeto, esclarecemos, é a *alteridade*³⁹.

Nesse sentido, no âmbito especificamente da infância e da prática pedagógica, o Ser criança precisa ser concebido inicialmente como alteridade. É ela que precisamos conhecer. Como é ser criança, quais seus interesses, quais suas necessidades, o que ela sabe: eis o nosso objeto de desejo. Podemos até dizer que os seus desejos é que são os nossos desejos. É a partir deles que apresentamos os nossos. Quando admirada, a criança revela-se, mostra-se, aceita-se, e assim se *admira* (pois cada Ser é signo para si mesmo), e, por isso, também se transforma. Quer dizer, quando a criança tem a possibilidade de se mostrar e se conhecer, o que ela descobre é objeto para si própria, para sua admiração. É assim que ela produz signos, produz conhecimento, aprende, cria e se transforma.

Mas, quando uma criança não é admirada, não é provocada (porque somos também os desejos das crianças, elas querem nos conhecer, somos também admiráveis para elas, por isso se entregam a nós tão facilmente), nitidamente, ela não se mostra e também, facilmente, ela não se conhece. O que estamos dizendo é que não nos iludamos na suposição de que a criança não está se manifestando/expressando quando não a admiramos; ela está, sim, expressando-se, mesmo que em tom silencioso (apenas por não serem viabilizados, permitidos por nós, não conseguimos percebê-los). O que fazer para escutá-la? Renunciar e voltar-se a ela, deixando que seja ela mesma e não o resultado das imposições dos nossos próprios desejos como adultos e/ou professores.

Essa perspectiva semiótica permite-nos, quem sabe, lançar novas luzes sobre uma questão recorrente: por que, em muitas situações da prática pedagógica as crianças dispensam as nossas *intenções* e voltam-se

³⁹ Idem.

à *atenção* de outras crianças, transgredindo⁴⁰ a nossa lógica didática? Por que elas permanecem tanto tempo juntas, ao passo que se mostram quase “intolerantes” em dez minutos de atividades propostas pelos professores, mesmo nas rotuladas de “lúdicas”? Seria apenas por afinidade geracional, pelo encontro com seus pares? Ou pode ser também porque as crianças sabem admirar, propõem-se a admirar umas às outras?

Claro está, então, que não é o desejo do que queremos da criança que deve nos mover. É a própria criança que ilumina e atrai o nosso desejo pedagógico. Porém, insistimos, é no confronto, no concreto, que tal relação se trava. Inspiremo-nos, novamente, nas crianças. Recordemos de como elas choram quando, absortas em brincadeiras com outras crianças, suas mães lhes chamam para ir embora; isto é concreto, isto é experiência vívida.

A experiência supõe o confronto com o outro, permitindo uma representação desse confronto. “A representação será sempre um processo mediador entre o sujeito que conhece [na esfera humana] e o objeto conhecido e será sempre um acréscimo de perfeição no sujeito. Esta mediação é que se entende como realizada pelos signos, objeto da Semiótica” (SILVEIRA s.d. pg 16).

Com efeito, é o confronto de alteridades que institui conhecimentos e aprendizagem. É preciso haver mediação, é preciso haver interação entre seres, e pertencer ao universo dos fenômenos. Só assim será concedido o direito de aprendizagem, sempre recorrendo a signos para efetivar tal processo (SILVEIRA s.d.).

Para explicar melhor o que estamos tentando dizer, apresentaremos a seguir como Peirce fundamenta toda conduta de um ser inteligente, quer dizer, “capaz de aprender através da experiência” (PEIRCE apud SILVEIRA, s.d., p. 1).

⁴⁰ Paula (2006), ao questionar a rigidez, a inflexibilidade e a formatação do dia-a-dia nas rotinas das Instituições Infantis, demonstra que, de fato, as crianças não são passivas às conformidades impostas pelos adultos/professores. Nesse sentido, a pesquisadora nota que a atitude das crianças

O fundamento da Semiótica/Lógica peirciana reside em três modos de ser da experiência (categorias da experiência), denominados: *primeiridade*, *secundidade* e *terceiridade*. "A primeiridade implica as noções de possibilidade e qualidade; a secundidade as noções de choque e reação, de aqui-e-agora, de incompletude; e a terceiridade as noções de generalização, norma e lei" (PIGNATARI, 1979, p.11).

Sant'Agostino (1995) mostra que a categoria da primeiridade corresponde às experiências instantâneas, incondicionais, originais e espontâneas das *qualidades do mundo*, tal como elas aparecem, sem qualquer sentido de começo, fim ou continuação, um "tipo de consciência que não envolve qualquer análise, comparação ou qualquer processo que seja, nem consiste, no todo ou em parte, de qualquer ato pelo qual uma extensão de consciência é distinguida de outra e que tem sua própria qualidade positiva, que consiste em nada além disto e que é de si mesma tudo o que ela é..." (PEIRCE apud IBRI, 1992, p. 10-11).

A *secundidade*, envolve uma consciência bilateral, imediata, de dualidade entre duas coisas, uma que força e outra que reage:

Assim é que no fenômeno surge a idéia de *outro*, de *alter*, de *alteridade*; com ela aparece a idéia de *negação*, a partir da idéia elementar de que as coisas *não são* o que queremos que sejam nem, tampouco, são estatuídas por nossas concepções. A binaridade presente neste *se opor a* traz consigo a idéia de *segundo em relação a*, constituindo uma experiência direta, não mediatizada. Parece que algo *reage* contra nós, fazendo-nos experimentar uma dualidade bruta, um elemento de conflito que consiste na '... ação mútua entre duas coisas sem considerar qualquer tipo de terceiro ou meio e, em particular, sem considerar qualquer lei de ação' (IBRI, 1992 p. 7).

A secundidade realiza-se na "presentidade" da experiência dos fenômenos existentes, no choque da reação entre eu e não-eu, sendo o *aqui-agora* o que constitui sua essência: "uma reação é alguma coisa que ocorre *hic et nunc*. Ela é um evento individual (...) tem uma individualidade. Ela acontece apenas uma vez. Se ela é repetida, a

frente às regras e imposições da Instituição é de resistência, reação, questionamento, enfim, transgressão.

repetição é outra ocorrência, não importando quão parecida com a primeira ela possa ser" (PEIRCE apud IBRI, 1992, p. 7).

A *terceiridade* implica a experiência cognitiva que possibilita a generalização, a lei geral - através do raciocínio/da abstração -, que permite a previsibilidade dos fatos:

Este conceito geral surge como um terceiro elemento que não se confunde com aqueles postos em relação. O elemento mediador assim descrito perfaz a terceira e última classe do universo fenomênico, a terceira categoria ou Terceiridade. 'Terceiridade, no sentido da categoria, é o mesmo que mediação' (CP, 1.328). A experiência de mediar entre duas coisas traduz-se numa experiência de síntese, numa consciência sintetizadora (IBRI, 1992, p. 13).

Para Peirce, os *modos* de ser da experiência, as três categorias universais, não são estanques, mas se sobrepõem e imbricam num processo mútuo e ininterrupto no fluxo da experiência/do pensamento. O Universo tende à terceira categoria, mas ela é eminentemente falível diante da contingência da experiência. A experiência pode nos arrastar à secundidade, e exigir de nós que recomeçemos a conhecer.

Quando pensamos na criança, devemos atentar para a categoria da secundidade (presentidade, existência), pois é desse modo que ela se apresenta predominantemente. Por isso ela é misteriosa, é uma alteridade que resiste a ser conhecida porque ela não se acomoda, está sempre aberta para romper com os códigos estabelecidos, com as imposições abstratas e generalizadas dos adultos e/ou professores. Ou seja, quando a criança olha/confronta com a realidade bruta, com a experiência (com o próprio universo) ela o percebe de um lugar que não presume totalmente qual é, ao passo que nós, adultos, olhamos a natureza, o universo, as formas de relacionamentos, e já buscamos suas causas, seus efeitos, do que é feito, para que serve, etc. – quer dizer, operamos na terceira categoria.

Em virtude disso, encorajamo-nos a assumir a hipótese de que a criança, por ainda não se encontrar totalmente impregnada pelos códigos consensuais de nossa cultura, possui condições peculiares para operar na

espontaneidade, na originalidade, na possibilidade, acaso (primeiridade), e na presentidade, existência, alteridade (secundidade).

É nesse modo “criança” de ver o mundo que se encontra a possibilidade de fluir, transitar nas categorias da experiência sem, necessariamente, nos limitarmos às interpretações já cristalizadas. São nas categorias da primeiridade e secundidade que residem as possibilidades de ações criativas, *experienciadas*, verdadeiramente, como ação lúdica e estética, exatamente o que Jobim e Souza (1996) aponta como condição que deve ser resgatada às crianças na esfera educativa. Nesse sentido, diante de uma criança, diante de várias crianças, diante da prática pedagógica, o nosso maior desafio é manter-se aberto e em atitude de renúncia para apreender e aprender com elas, outras alteridades.

Por outro lado, a lógica educativa/escolar - talvez por privilegiar os *resultados* da Ciência como fonte - tende a estagnar-se na terceiridade (generalização, norma, lei) fato que, no nosso entendimento, é limitado para tratar do fenômeno da infância.

Assim, entender o fenômeno da infância como uma complexa interação em rede (e não como mero resultado do modo de reprodução da cultura dos adultos, pois as crianças são também agentes partícipes e transformadores da cultura), supõe apoio nos *estudos dos signos*, supõe a necessidade de enfrentar os processos de *mediação* como indispensáveis na produção do conhecimento.

4.5 Assumindo a experiência: possibilidades do professor compartilhar com as crianças a autoria da cenas

Muito bem, se o que estamos acusando em nosso trabalho é o descompromisso com a experiência e com o Ser criança na prática pedagógica, também estamos questionando o papel que nela o professor tem assumido. Consideremos o fato de que, incluídos naqueles fatores

que anteriormente apontamos como os que justificam as incoerências que configuram as práticas pedagógicas (a saber, o desacordo entre o que é ser criança e a lógica vigente nas instituições educativas, baseada em pré-supostos dicotômicos e fragmentados), encontra-se o professor e o seu papel. Não obstante, a figura do professor, como elemento ativo da estrutura educativa, também sofre e reflete, muito diretamente, as determinações científicas, visto ser nossa estrutura educativa fortemente delas tributária.

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”⁴¹.

Kunz (1999, 2006) e Maraun (2006) já denunciaram os limites presentes nos métodos de ensino concebido como técnica e visto apenas pela perspectiva do professor. Deste fato, Kunz (1999, p. 67) aponta termos esquecido que os alunos também têm 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”:

Experiência não é algo que se pode, simplesmente, transmitir ou transferir para outro. É necessário que a gente mesmo esteja inteiramente envolvida numa seqüência de acontecimentos para que algo de significativo, para a pessoa, possa ser experimentado. Disso

⁴¹ Sabemos que muitas práticas pedagógicas contra-hegemônicas já acontecem na esfera educativa. O problema é que tais práticas se perdem ou se misturam nas análises (acadêmicas e do senso comum) das práticas pedagógicas hegemônicas com crianças. Essas práticas, que entendemos como diferenciadas, são, provavelmente, conduzidas no âmbito da experiência vivida, e não como simulacros de práticas passadas, o que significa dizer que são guiadas por intuições, por sensibilidades, por percepções e, de algum modo, pela valorização das singularidades.

resulta o significado didático que se expressa no postulado: assentar a aprendizagem nos interesses dos/as alunos/as (MARAUN, 2006, p. 191).

Contudo, não obstante o apoio que encontramos nos argumentos de Kunz (1999, 2006) e Maraun (2006), 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 se é justo. Entretanto, como o processo educativo situa-se no “olho do furacão” da evolução cósmica, sabemos que é nosso dever estar atentos, a fim de analisá-lo conforme as manifestações de suas diversas frentes/facetas. Daí a necessidade de, agudamente, também destacarmos o papel do professor.

Tal tarefa é também delicada, na medida em que inclui questionar procedimentos que deveríamos reconhecer como louváveis, qual seja, a obrigação e a responsabilidade didática do professor de abordar a prática com objetivos cuidadosamente delimitados. Este é o viés - os objetivos – com o qual nos apresentamos ao debate.

Consideremos um fato concreto: o que temos assistido no cenário escolar/educativo é que a própria prática pedagógica tem recusado “respeitar” e responder aos objetivos determinados pelo professor; deparamo-nos com 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.

Lembremos o que já foi apontado anteriormente: não sabemos, exatamente, o que é a prática pedagógica, se nos reportarmos a ela apenas como resultados de proposições acadêmicas, reduzindo-as a experiências passadas, isto é, efetivada como simulacro (como “cover” de teorias). Desconsideramos, desse modo, o poder da experiência vívida para confrontar, deflagrar e modificar objetivos traçados *a priori*.

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 seus *fundamentos*. Ou seja, não

estamos propondo a negação, nem exclusão de repertórios, aprendizados e experiências já adquiridos. Lembremos que nos baseamos em perspectivas dialógicas. E “diálogo”, como já dito, quer dizer “*entre*”, entre todos os repertórios.

Desse modo, como já anunciado, *é a condição eminentemente dialógica dos signos* (no fluxo das semioses), o caráter ambíguo e contingente da experiência, e o confronto com as crianças que, verdadeiramente, determinam as nossas condutas de professores, ou em outras palavras, a nossa prática pedagógica.

Não à toa, o que pretendemos, ao enfatizar esse entendimento, é apresentar possibilidades de romper com as práticas pedagógicas na Educação Infantil que se baseiam em estratégias funcionalistas. Temos convicção de que tal tipo de prática está falida, a tal ponto, que exige de nós a iniciativa de promovermos reformulações profundas.

A esse respeito, Perrotti⁴² é enfático em acusar que a escola, como espaço de aprendizagens *a priori* organizadas, onde a cultura e a arte (nós acrescentamos: a produção de conhecimento/produções sígnicas) constituem apenas objetos a serem apropriados, sustenta-se em uma concepção que nega a educação enquanto exercício do Ser. Acredita esse autor que a instituição educativa só tem desempenhado a função de desenvolver *sujeitos competentes*, e que os valores da escola/instituição visam apenas fins institucionalizados, deixando os interesses das crianças/alunos em “zona de não-alcance”.

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 ensinou 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* na dimensão da prática.

⁴² Edmir Perrotti, palestra proferida no IV Congresso Paulista de Educação Infantil (COPEDI), em 7 de dezembro de 2006.

Além disso, vivemos em uma realidade que não é estática, em um mundo que está sempre se fazendo e refazendo, em uma sociedade na qual convivem diferentes gerações, interesses e pontos de vistas. Diante desse fato, então, cremos que não faz sentido que prossigamos, ingenuamente, acreditando que a finalidade do processo educativo é transferência de saberes. O maior pedagogo brasileiro, Paulo Freire, já nos ensinou isso, ao evidenciar que “Educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas encontro de sujeitos, interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1998, p. 68)

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. A esse respeito, Ibri assim se pronuncia:

É curioso imaginar que num tal mundo, um poeta poderia ter acesso a uma espécie de Ministério de Previsão, como cidadão talvez, de uma sociedade de Orwel, dirigida por um Grande Irmão, e lá tomar consciência do poema que *irá escrever* dentro de um prazo minuciosamente determinado, subsumido que estaria a um complexo sistema de equação interagente com outro sistema, com outro sistema descritivo do curso futuro do mundo (IBRI, 1992, p. 47).

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 *terceiridade* (os códigos, os preceitos educativos) que em si mesma desmorona diante de realidades práticas povoadas por *secundidades*: outras necessidades, outros interesses, outras gerações, outros tempos...

Abster-se, na experiência, das expressividades comunicativas das crianças, é abster-se das variedades, das multiplicidades capazes de enriquecer e dar sentido às práticas pedagógicas. Não esqueçamos que o

teor da experiência é o encontro que permite esperar a factualidade de manifestações expressivas.

Por esta razão, acreditamos que, trazer à cena o Ser da experiência, ou seja, a própria experiência da criança na instituição educativa, é permitir a criação, permitir o livre fluxo do processo, é permitir as semioses. Aqui, a criação é, como entende Heller (2003), um jogo espontâneo e não um mero fazer, ou, acrescentamos, um mero reproduzir. E espontaneidade, esclarece o autor, não é algo a ser resgatado, como se tivesse sido perdida. Ao citar M. Dufrenne⁴³, Heller (2003) lembra que, quando o poeta convida o leitor a um retorno à infância, não quer dizer que o poeta é uma criança. Ele não convida o leitor a reanimar os devaneios da infância; o convite que ele faz é para perceber, e o ato de percepção, como volta ao fundamento “não é uma volta à infância: é uma volta à percepção onde se enraiza toda a verdade, onde se revela a verdade poética” (DUFRENNE apud HELLER, 2003, p. 134). O *ser é*, enquanto possibilidade. Desse modo, se a criança é existência na alteridade, ela se constitui na espontaneidade, na possibilidade/potência.

Aqui surge a oportunidade de explicitar por que espontaneidade não é simplesmente um atributo da natureza, que se opõe à cultura, como acusam as tendências que equivocadamente mergulham no extremismo/determinismo cultural. Está bem claro que, para a semiótica peirciana, toda terceiridade (generalidade, abstração) carrega consigo uma secundidade (a existência, a alteridade), e, conseqüentemente, uma primeiridade (espontaneidade, qualidade, potencialidade/possibilidade).

Peirce (apud IBRI, 1992, p. 12) associa espontaneidade à originalidade, e lhe atribui o significado de “novidade, frescor e diversidade”, elementos estes considerados típicos da primeiridade: “A idéia de Primeiro é predominante nas idéias de novidade, vida, liberdade. Livre é aquilo que não tem outro atrás de si determinando suas ações” (PEIRCE, apud IBRI, 1992, p. 10).

Dessa maneira, mesmo nós, adultos, acostumados à terceiridade, a significados cristalizados, à tradição, não nos limitamos a eles, pois a primeiridade e, conseqüentemente, a secundidade podem irromper e desmoroná-los. É o caso de quando vivemos uma experiência estética, e a partir dela modificamos nossas condutas, mesmo algumas que julgávamos inabaláveis.

A retomada dessas questões nos dirige novamente aos interesses reais das crianças (KUNZ, 2001) que precisam ser contemplados na dimensão da experiência. Permitir este direito à criança, é admitir, como argumenta Maraun (2006), que os fenômenos do mundo da vida só são relevantes para quem os percebe e vive na medida e na forma como eles se lhes apresentam em diferentes situações. Só assim, continua a autora, é que podemos falar de nossa própria experiência. Então, se as crianças devem aprender com base na experiência, e para que essa intenção não se restrinja a tornar-se apenas mais um discurso, urge pensarmos em estratégias didáticas que a viabilizem.

A Sociologia da Infância nos disponibiliza um dado importante sobre essa questão. Sarmiento e Pinto (1997), ao tratar dos temas da "Proteção", da "Provisão" e da "Participação" (que os autores denominam de os 3 "Ps"), previstos para as crianças na construção das políticas, e na organização e gestão das instituições para a infância, acusam ser a questão da "participação" a que tem obtido menos progresso.

Contudo, segundo Tomás 2005⁴⁴, a participação não se desenvolve por si mesma, há necessidade de uma ação pedagógica capaz de *favorecer o exercício da decisão pelas crianças*. Tomás ainda esclarece que a participação da criança no contexto escolar não deve se dar em mera estratégia pedagógica, e nem ser defendida de modo subjacente em discursos que simplesmente compactuam com a "moda", ou seja, utilizam-se do modismo de que a criança deve participar, mas desconhecem e inviabilizam o efeito dessa participa-ação.

⁴³ Na obra "O Poético".

Ainda para Tomás⁴⁵, essa “ação” das crianças no movimento pedagógico deve ter por finalidade a emancipação social das mesmas. No nosso entendimento, o que a autora afirma é que a Escola, enquanto instituição social, deve assumir-se como espaço que viabilize a própria cidadania das crianças, quer dizer, constituir-se como *locus* que desconstrua a idéia de criança como “infante”.

Por isso, insistimos, se continuarmos olhando a criança 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. O que as crianças precisam é ter consciência de si e do mundo, precisam se conhecer, para que elas consigam superar seus medos, angústias, frustrações, relacionados a vivências de insucesso (Kunz 2004) bem como reafirmar seus sucessos, seus contentamentos, sua solidariedade. Para que isso aconteça há necessidade de espaços, de oportunidades para que elas busquem sua própria luz, suas próprias luminosidades, e não se dirijam sempre ao encontro de focos de luzes direcionados externamente.

Renunciemos, então, a nossos objetivos abstratos e às referências externas às próprias crianças/alunos (KUNZ, 2004). 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.

Tal é possível, pois a relação professor-aluno é progressiva e árdua. Não é seccionada, no sentido de que cada aula/prática encerra-se nela mesma. Só na relação concreta entre professor e alunos é que os objetivos (os fins institucionalizados e institucionalizantes) ganham vida; portanto, eles não estão definidos *a priori*, assim como que guardados em uma maleta à qual recorreremos antes de nos lançarmos à prática.

⁴⁴ Catarina Tomás. Palestra proferida na disciplina Seminários Avançados em Infância, Juventude e Educação Física. UFSC – Florianópolis-SC, 1º de setembro de 2005.

São os olhares das crianças, seus gestos, seus movimentos (que são *signos*), que convidam o professor à admiração, a se misturar com cada criança e, assim, *interpretar*, a partir dos interesses, desejos e necessidades que elas mostram. Quer dizer, são esses indicadores, das próprias crianças, que levam o professor a estabelecer, diante de suas manifestações sígnicas, as relações interpretantes no fluxo dos signos, nas semioses.

Sendo assim, o que estamos inferindo, na esteira de Sant'Agostino (1995) é que, na prática concreta, o que se revela não são os resultados das capacidades das crianças de absorver e reproduzir o que é propalado pelas intenções funcionais institucionalizadas e institucionalizantes – objetivos, conteúdos, métodos, políticas etc. A prática pedagógica concreta 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” (p. 24), produzindo variedades, diferenças geradoras de imprevistas possibilidades significativas.

4.6 Objetivos didáticos: hipóteses e falibilidade

“Tudo o que não invento é falso” (Manoel de Barros)

Não é senão a condição eminentemente dialógica dos signos o fato que nos permite compreender os argumentos anteriormente apresentados. Daqui também entendemos por que o pensamento peirciano não é, portanto, linear, mas *em rede*.

Por essa razão, ao lançarmos nosso olhar à Didática como um todo, percebemos como ela ainda é muito 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

⁴⁵ Idem.

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.

No âmbito da Educação infantil, Rocha (2002, p. 80) já acusou que não se deve “privilegiar o conteúdo escolar, pois este não pode ganhar uma dimensão maior do que as demais dimensões envolvidas no processo de constituição do sujeito/criança, nem reduzir a educação ao ensino”. A autora alerta-nos ainda, para o de fato de, verdadeiramente, o que está em jogo na Educação Infantil ser os direitos das crianças ao “bem-estar, à expressão, ao movimento, à segurança, à brincadeira, à natureza, e também ao conhecimento produzido e a produzir” (ROCHA, 2002, p. 80). É oportuno apontar aqui que, por essas razões, Rocha (2002) prefere utilizar o termo *educar* na Educação infantil, e não “ensinar”, já que este possui caráter mais escolarizante. O ponto de vista da autora, assim como o nosso, é de que o termo “educar”, e acrescentamos “criar”, deveria ser difundido e priorizado, também nas séries iniciais do ensino fundamental.

O nosso acréscimo ao ponto de vista daquela autora é que também os objetivos na Educação infantil – e esperamos que, também, no ensino fundamental – 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, sobremaneira, cada contexto no qual a prática se efetiva. Também ouvimos que o professor deve sempre municiar-se de “coringas”, caso seus objetivos *a priori* determinados falhem.

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, em alguma medida (na verdade, em grande medida!), tais recursos estão voltados, prioritariamente, ao que estamos aqui criticando: aos objetivos “professorcêtricos” e ao conteudismo.

Vejamos, o que geralmente acontece diante de um acontecimento inusitado na dimensão mesma da prática pedagógica? É um rápido deslocamento do professor da atividade que ele estava desenvolvendo para outra mais eficaz (utilização de “coringas”). Observe 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, de novo, que pede e mostra ao professor como a prática pode ser conduzida.

Entendemos assim, baseados em Silveira (s.d), que os objetivos hipotéticos, conforme os 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 sgnicas 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, s.d). Mas não esqueçamos, tal similitude só é possível se partirmos de situações concretas, e não abstratas.

Outro alerta que ainda nos traz Silveira (s.d, p. 13) é que para Peirce, “o pensamento não se impõe compulsoriamente, mas é exercitado

como um determinante de uma conduta em vista de um objeto desejado". Não se impor, significa, que nossas hipóteses são, perfeitamente, passíveis do que Peirce (1974) entende por falibilidade, ou seja, que eles podem ser falíveis.

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. Isto quer dizer que, 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".

Podemos dizer que a abertura dispensada pelos objetivos hipotéticos é preenchida por meio da experimentação com as alteridades, com as diversidades de pontos de vistas. Noutras palavras, os objetivos pedagógicos hipotéticos ganham sentido apenas na medida em que se confrontam com as crianças/alunos.

Desta maneira, uma prática pedagógica *aberta*, em *fluxo*, como a que estamos perseguindo, não depende exclusivamente da objetividade do professor. Há de se 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.

Cabe ao professor, instigado por suas hipóteses e motivado pelas crianças/alunos, na prática concreta, ficar atento à dimensão do confronto, para aproveitar-lhes o movimento expressivo na realização da indução de seus objetivos hipotéticos.

Por fim, podemos dizer, ainda com Silveira (s.d) que uma hipótese não tem a forma de uma pergunta, ela segue uma pergunta rumo a uma *proposição*.

5 RUMO AO CONCRETO: uma síntese conclusiva

*essa criança quer o que não come
quer o que não sabe
quer poder viver
assim como viveu Galileu e Newton
e outros muitos pais do amanhã
esses que provam que a terra é redonda
e a gravidade é a simples queda da maçã
que dão ao povo os frutos da ciência
sabores sem os quais a vida é vã*

(“Rep”, letra e música de Gilberto Gil)

5.1 Introdução

Destarte, restar-nos-ia, agora, ao nos direcionarmos *rumo ao concreto*⁴⁶, apresentar uma proposição de como entendemos ser adequada uma prática pedagógica na Educação Infantil. Todavia, não consideramos, ainda, este o momento oportuno. Ora, partimos de nossa prática, é verdade, mas não chegamos à conclusão, ou melhor, à confirmação, de que ela seja um “modelo” adequado.

Hoje, temos a certeza de que a nossa prática passada foi apenas a inspiração adequada para iniciarmos uma reflexão. Não podemos mais afirmar que, se a ela voltássemos, a experimentaríamos da mesma forma. A experiência da reflexão por meio do método abduutivo/indutivo agora nos permite olhar para trás e perceber que muitas vezes erramos, que muitas vezes incorremos em “professorcentrismo”, que algumas vezes também deixamos de lado os desejos das crianças para atender os desejos institucionalizantes do processo educativo.

Também sabemos que foi a dúvida, a insegurança e a força da tradição educativa que nos impedia de radicalizar, priorizando nossa intuição, a saber, de que algo estava errado, e que precisávamos experimentar em busca de soluções para amenizar os equívocos e incoerências que existiam e ainda existem na Educação Infantil.

⁴⁶ Título buscado em Sant’Agostino (2001).

Neste momento, estamos convictos de que nossas concepções, nosso olhar se reorganizou e ampliou. Ou, melhor dizendo, estamos preparados para retornar à prática de modo radical, pois, não temos mais insegurança em confrontar as barreiras que separam professor e aluno, adulto e criança, as quais foram impostas pelo poder histórico das concepções de Ciência, de Educação (e nesta, de professor e aluno) e de criança.

Por essas razões, não consideramos este o momento de partir para proposições. Talvez, num outro momento, quando tivermos oportunidades para nos confrontarmos novamente com o concreto. De toda sorte, mesmo que o nosso processo ainda não nos permita uma proposição consistente, ele nos exige, certamente, que caminhemos para uma síntese final.

Pois bem, criticamos a lógica dominante da Educação Infantil - dicotômica, fragmentada e apriorística/determinista. Também acusamos a desconsideração dos desejos das crianças no ato da prática pedagógica, na experiência. E, compondo o pano de fundo de todas as nossas críticas, acusamos a desvalorização do *movimento humano* na esfera da Educação Infantil, o desconhecimento sobre o *Se-Movimentar* das crianças.

Na tentativa de apontar alguns fatores essenciais, que consideramos o fulcro dessa lógica - não obstante as incontáveis críticas e promessas propositivas de superação - buscamos esclarecer as temáticas da experiência/alteridade, da especificidade infantil (o modo de *ser criança*), da produção sígnica ("linguagem"), e, por fim, tentamos mostrar a incoerência com a qual, normalmente, lidamos com os objetivos didáticos.

Na ânsia de apresentar e contribuir com novas proposições para a prática pedagógica na Educação Infantil (na verdade, no processo educativo como um todo), muitas vezes os pesquisadores/pedagogos deixam de lado a tarefa de, antes, buscar elucidar seus principais fundamentos. Nós elucidamos apenas alguns, é verdade, mas atrevemo-nos a dizer que estamos preparados para nos aproximar de proposições já existentes, e que consideramos coerentes para efetivar uma síntese de

possibilidades concretas, e, assim, não concluir valorizando apenas mais um discurso *sobre* a criança e a prática pedagógica.

5.2 Relações comunicativas

A necessidade de valorizar a criança, não é, arriscamos afirmar, uma questão tão recente. O que parece ser a grande dificuldade é, tanto nas proposições teóricas quanto de intervenção prática, levar em conta que, perante a imprevisibilidade, incertezas, complexidades de um mundo em constante mudanças e, principalmente, por causa da alteridade, o processo educativo só pode ser construído interativamente. Tal consideração fundamenta-se no fato de que todos os indivíduos envolvidos nesse processo - professores e alunos – são sujeitos influenciados por um conjunto de contextos interligados e singularmente situados, assim como possuem suas singularidades perceptivas.

Ora, isso faz surgir como imperativo inquestionável a valorização das dimensões *polissêmicas* e *polifônicas* da educação (assim como de todo Universo), pois as várias interpretações trazidas pelos alunos e professores, decorrentes de seus envolvimentos em diferentes contextos e diferentes interesses, devem ser compartilhadas em um processo *comunicativo*, no qual todos possam se expressar.

Ademais, somos seres de possibilidade/ potencialidade e, sendo assim, “uma potencialidade que não se faz ato se auto-aniquila” (IBRI, 1992, p. 75). Então, seria absurdo se exatamente o processo educativo permitisse o aniquilamento das crianças, seres especialmente admiráveis. E atualizar, criar, transformar, participar, são processos de comunicação.

Desse modo, o alerta que apontamos diante da constante explosão de novos códigos e “linguagens”/signos informatizados, é que não apenas busquemos, no processo educativo, estratégias adequadas e eficientes de como aproveitar o avanço tecnológico em nosso favor, já que não podemos fechar os olhos a ele. O “povoado” de imagens técnicas em

nossa realidade caracteriza-se, conforme Flusser (2002), como biombo entre o indivíduo e o mundo, suprimindo progressivamente o *verdadeiro vínculo comunicativo*, no qual, nós completamos, realmente existe a “presentidade”, o movimento expressivo, as manifestações sígnicas.

Flusser (2002) entende que, dessa maneira, o observador acaba confiando nas imagens técnicas tanto quanto confia em seus próprios olhos, e as olha como se fossem janelas, e não imagens. Em uma perspectiva semiótica, Ferrara (2004) entende que tais imagens levam à naturalização das representações que estruturam os vínculos comunicativos, de tal forma que perdem a sua dimensão e definição sígnicas e não se deixam ler, causando uma espécie de anestesia perceptiva no observador/receptor. Estamos - ainda segundo a mesma autora - diante de um modelo tradicional de comunicação, ou seja, uma comunicação suposta por transparência e obviedade, capaz de esgotar-se no próprio reflexo comunicativo. Também é uma comunicação que se refere, principalmente, à relações mediadas por tecnologias veículos lineares ou digitais.

Tal entendimento, para Ferrara (2004), acaba por banalizar a própria comunicação e, sobretudo, nos impede de entrever e enfrentar a desordem, a complexidade e as diversidades que residem em seu âmago.

que é espaço de diferença, isto é, [que] não se estabelece com clareza por que não há código que a sustente; ao contrário, nutre-se de misturas e interfaces entre linguagens [signos] que se traduzem em diálogos (...) trata-se da relação dialógica entre emissor e receptor, entre signos e significados. (FERRARA, 2002, p. 15)

A comunicação, pois, deixa sua simplicidade nominal e passa a ser a complexidade de *relações comunicativas*, estabelecidas como território adequado para possibilitar o “resgate das relações sociais e, sobretudo, de um outro mapa do mundo” (FERRARA, 2002, p. 13).

Compartilhamos o otimismo de Ferrara. O espaço concreto no qual continuamos apostando, na viabilidade de construirmos um novo mapa do mundo, principalmente no âmbito das relações humanas, 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.

E, não nos esqueçamos, *poder ser* é a substância da hipótese (IBRI, 1992), cujo teor nos orienta a uma possibilidade pedagógica baseada em um processo de relações comunicativas, só possível no que já apontamos anteriormente, como “prática pedagógica no fluxo da experiência”. As relações comunicativas não permitem exclusão, não se efetivam em redução, não se restringem a sínteses expressivas e muito menos negam alguma forma de manifestação. As relações comunicativas são dialógicas, inclusiva de diferentes manifestações, quer dizer, inclusiva das diferenças, das alteridades.

Também o entendimento de relações comunicativas na prática pedagógica permite superar a oposição entre os mundos adultos e os mundos infantis. Isso porque as crianças, no processo de semiose, “atritam” seus repertórios com os repertórios dos adultos e com o meio que as circunda, produzindo informação/conhecimento novo, que não é mera reprodução do conhecimento já estabelecido, e que possui valor em si próprio como expressão de suas singularidades.

Além disso, o que vimos elucidando é que não se trata apenas de tentar superar a oposição entre os mundos adultos e os mundos infantis. Trata-se, sobretudo, de *percebermos a especificidade infantil*, fator este que, entendemos, caracteriza o cerne de todas as outras questões acerca da valorização do ponto de vista da criança. É no reconhecimento de que Ser criança possui, sim, uma especificidade, e que é nessa condição tipicamente infantil que ela manifesta sua expressividade, num puro ato de produzir/criar conhecimento, cultura, enfim, signos – semioses - que poderemos de fato permitir sua *participação* (que dizer, de fato participar na ação), baseados no princípio da *alteridade*.

5.3 Se-Movimentar infantil e significação: semioses

Concreto, experiência, alteridade e relações comunicativas coincidem com o *movimento expressivo*. É na experiência concreta que – insistimos –, o movimento expressivo transforma-se sem, necessariamente, estar respondendo à programação/planejamento prévio.

Já acusamos que o “movimento humano” ainda é incompreendido, mesmo no campo da Educação Física. No âmbito da Educação infantil, embora constantemente apontado como fundamental para as crianças, o movimento continua sendo concebido como um recurso para *externalizar* algo.

Por exemplo, o próprio “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (BRASIL, 1998, p.15) utiliza o conceito de “cultura corporal” para denominar a “produção de práticas expressivas e comunicativas *externalizadas* [grifo nosso] pelo movimento”. O movimento é, em certa medida, concebido como um meio para alcançar um objetivo, “para a externalização de sentimentos, emoções e estados íntimos [que] poderão encontrar na expressividade do corpo um recurso privilegiado” (BRASIL, 1998, p. 19).

Já para nós, o movimento é entendido como o Se-Movimentar da criança enquanto diálogo com o mundo (KUNZ, 1991), não é uma externalização de sentimentos, emoções etc., mas a própria expressividade, que não é um “lugar” pré-determinado no “corpo”.

Mas, ora, Se-Movimentar é o diálogo direto e espontâneo com o mundo, ele surge na relação “ser-no-mundo”; quer dizer, é sempre uma pergunta ou resposta a esse mundo (a realidade bruta, ao culturalmente instituído e às outras pessoas). Assim sendo, o Se-Movimentar não se constitui como meio para transportar algo - a expressão - ou seja, algo que estava no interior do Ser (no nosso caso a criança), e que precisa ser exteriorizado⁴⁷. Ele não é um fazer para. O movimentar-se é a própria

⁴⁷ Devemos a elucidação dessa questão ao Prof. Dr. Pierre Normando Gomes da Silva, da Universidade Federal da Paraíba, a quem, mais uma vez, agradecemos.

expressividade do ser. É a própria percepção do mundo. É a própria *experiência* .

De outro lado, temas como jogos, brincadeiras e expressão corporal, que são comumente utilizados como os conteúdos adequados na Educação (Física) infantil no processo de ensino e aprendizagem, também são abordados sem levar em conta esse entendimento de Se-Movimentar. Como já apontado por Kunz (2004), tais recursos são sempre incentivados sob forma de competição e concorrência. Tal fato, acusa o autor, acaba por simplesmente propiciar vivências e experiências de insucesso para a maioria das crianças, o que pode levar a consequência, em grande parte ou na maioria delas, à convicção de que não têm condições iguais que as outras mais "aptas". Kunz (2004) argumenta que, dessa maneira, os professores acabam se orientando apenas pelo paradigma instrumental e funcional do saber fazer a partir dos padrões pré-existentes, correndo sério risco de estar:

formando seres humanos convictos de suas incapacidades sem oferecer-lhes meios ou condições de auto-superação e, enfim, auto-conhecimento de suas reais possibilidades e condições. Isso ocorre sempre quando, em lugar de conduzir os(as) alunos(as) para buscar soluções individuais e de acordo com as situações e condições, impõe-se-lhes a pura e simples cópia de conteúdos e intenções (KUNZ,2004, p. 30).

No nosso entendimento, aqui reside a dificuldade de se conceber a expressão corporal, o jogo e mesmo a brincadeira como o movimentar-se livre e espontâneo de que nos fala Kunz (2001), e, principalmente, está aí a dificuldade de ver esses recursos como um signo em aberto, como fluxo, como processo contínuo de produção/criação.

Para entender isso, Gomes-da-Silva, Sant'Agostino e Betti (2005) esclarecem que os jogos, expressão corporal, brincadeiras etc, podem ser constituídos por gestos não pré-codificados, espontâneos/originais, que desencadeiam o fluxo da semiose. Por *não-codificados*, os autores querem dizer não subordinados a códigos já institucionalizados, como os da cultura erudita - as artes 'clássicas', por exemplo - ou da cultura de

massas - os clichês musicais coreografados, divulgados pela televisão - ou ainda os códigos da cultura esportiva.

Segundo Sant'Agostino (2001), os gestos/signos *espontâneos* não se opõem aos gestos culturais, e nem nascem de uma tábula rasa: na produção de signos, “efetiva-se sempre uma ‘renascença’ de conhecimentos antigos restabelecidos sob/sobre a experiência nova, que vai se acrescentando de outras informações. Dessa forma, a criança/aluno, “que vem de outras vivências, projeta, sobre a experiência nova, toda a sua memória informacional, pois opera com a informação já estabelecida/sedimentada e acrescenta sobre ela” (SANT'AGOSTINO, 2001, p. 24). Isto implica, portanto, aprendizado baseado efetivamente em um processo comunicativo.

Assim, é no entendimento de Se-Movimentar, como “diálogo com o mundo” que, verdadeiramente, podemos desfrutar de sua dimensão polissêmica e polifônica no âmbito da experiência, pois que evidencia a multiplicidade e a variedade do mundo, do Universo. Daqui deriva, também, como já nos referimos no capítulo três, que o fio que conduz o Se-Movimentar no diálogo com a dimensão polissêmica e polifônica do mundo é, inevitavelmente, o *ritmo*.

Pois, o ritmo, é justamente a sensação da pulsação do mundo, do universo, “O ritmo faz parte de todos os movimentos que se apresentam harmonicamente em nossas vidas e na ordem cósmica” (KUNZ, 2003, p. 20).

Pois bem, já havíamos destacado a importância que Jobim e Souza (1996) e Cerisara (2004) atribuíram à “linguagem”, temática que precisaria ser valorizada no âmbito da Educação Infantil. Também já denunciávamos que o desenvolvimento de tal temática tem levado apenas à valorização dos produtos da “linguagem” (desenho, música, poema etc.), e não o seu processo propriamente dito. A esse respeito, também apresentamos o nosso ponto de vista, de que a Educação Infantil, ao levar em conta os processos e não os produtos, deveria promover uma simultaneidade de “linguagens”.

Ampliar a compreensão da “linguagem” como produção sígnica/semiose, é tarefa já cumprida no capítulo anterior. Resta agora melhor explicitar esse processo - semioses - como uma simultaneidade na prática pedagógica com crianças. Voltemo-nos às crianças e professores na Educação Infantil: como, no processo de semioses, é possível pensar em simultaneidades sígnicas? É com o Se-Movimentar no diálogo como o mundo, com outros signos. É no Se-Movimentar que percebemos os signos, que atribuímos sentidos às nossas ações. Lembremos que a 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.

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*, tal como ilustrado na Figura 1:

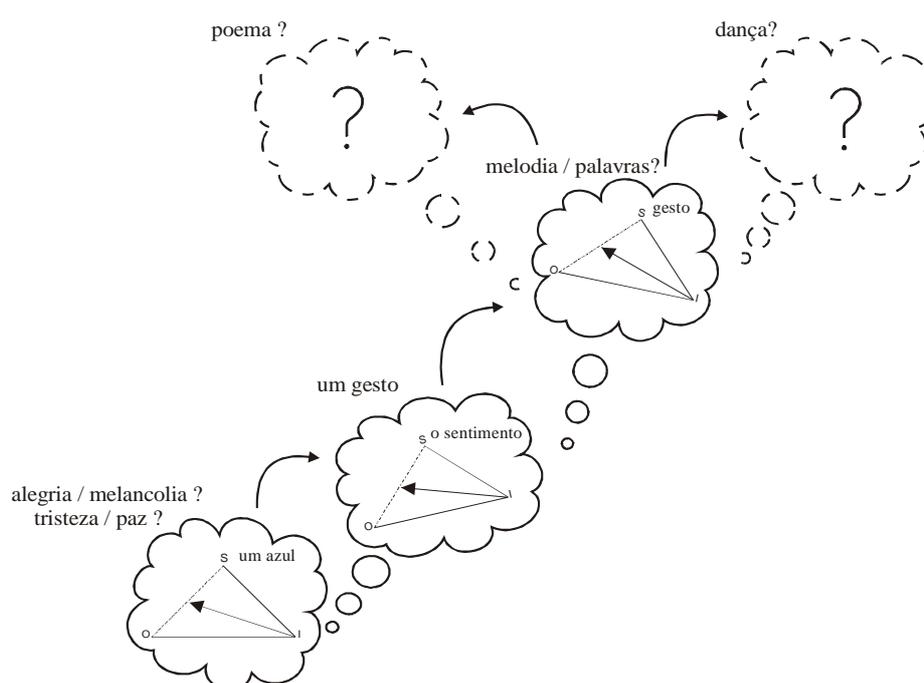


Figura 1. O processo de semiose

Um elemento deflagrador inicial, que pode ser um sentimento, um som, uma cor, uma imagem, uma palavra etc., permite à criança/aluno, a partir de seu repertório, construir inúmeras relações *interpretantes*⁴⁸, criadoras de novos signos (de um novo gesto expressivo, por exemplo, uma música, um ritmo, uma cor, uma dança, uma expressão corporal etc.), que são também relações *interpretativas*, ou seja, estes novos signos apresentam-se para a interpretação dos outros alunos e do professor. Quer dizer, para uma dada criança/aluno, os gestos/signos criados pelos outros colegas, como também pelo professor, podem também ser signos para ela.

Exemplifiquemos, conforme Gomes-da-Silva, Sant'Agostino e Betti (2005) uma *cena* na Educação Física Infantil efetivada como *relações comunicativas* – e, portanto, no processo de semiose, ativada em signos sempre em aberto. 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 códigos⁴⁹ 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.

Com base no entendimento de Se-Movimentar como percepção e produção de/no fluxo dos signos (semioses) percebemos que os signos criados/produzidos pelas crianças são inapreensíveis na sua totalidade, de

⁴⁸ Repertório, aqui, refere-se a toda a experiência/memória informacional de um indivíduo, desde sua concepção (DNA) até os dias de hoje. Lembramos que, para Peirce (apud IBRI, 1992, p. 4): “A interpretação em si mesma é experiência... *Em filosofia, a experiência é o inteiro resultado cognitivo do viver...*”.

⁴⁹ Segundo Sant'Agostino (2001), todo código é uma linguagem, mas nem toda linguagem é um código. Isto significa que, para garantir a eficácia/economia da troca de informações entre emissores e receptores – para que ocorra comunicação rápida e eficaz – certas relações entre os signos e seus significados, antes em aberto, são convencionadas, “congeladas” em um dado âmbito sociocultural, sob a forma de um código institucionalizado. A seleção das múltiplas alternativas possíveis passa a ser, assim, controlada pelo código.

tal forma que é esta condição que nos leva a inferir que a prática da Educação (Física) infantil só pode se dar na forma de *simultaneidades sígnicas*, o que constituirá sua singularidade expressiva.

A consideração, na Educação Infantil, dessa simultaneidade inviabiliza o trabalho com signos (seccionados) como mera reprodução. Este é um recurso pedagógico que, no nosso entendimento, pode levar o professor a traçar metas, determinar objetivos a partir apenas de seu próprio interesse. Um provável interesse/objetivo é alcançar a “disciplina” das crianças (silêncios, reunião, falta de conflitos, falta de confrontos, redução de mobilidades sígnicas, redução perceptiva etc.) Apontamos também que, esta necessidade do professor (de “disciplinar” as crianças) o impede de conceber a “bagunça”, a “desordem” o não sistematizado como produção de conhecimento⁵⁰.

Daqui termos a ilusão de que as expressividades que crianças manifestam são homogêneas, são parecidas, ou seja, aqui se apresenta uma das nossas dificuldades de percebermos as singularidades. Observe que, como resultado dessas estratégias pedagógicas (visivelmente baseadas em objetivos “professorcêntricos”), não podemos esperar do papel interpretativo/avaliativo do professor senão que seja limitado, simplificado e massificado, e, portanto, não torne possível pensar em termos de liberdade de escolha, de autonomia, de expressão das crianças/alunos.

Ora, se estamos pensando 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*. Precisamos concebê-los como *coletivo*, onde a diversidade, a singularidade e a autonomia ganham espaço e direitos expressivos. É Albano⁵¹ quem nos disponibiliza essa

⁵⁰ Ana Beatriz Goulart de Farias aponta a “bagunça” das crianças como produção de conhecimento, ao enfatizar que um espaço funcional na Educação Infantil, no qual se diz o que fazer e onde fazer, não é interessante nem para o processo educativo e nem para as crianças. Palestra proferida no IV congresso Paulista de Educação Infantil (COPEDI), em 9 de dezembro de 2006.

⁵¹ Ana Angélica Medeiros Albano, no IV Congresso Paulista de Educação Infantil (COPEDI), em 9 de dezembro de 2006.

importante diferença entre massa e coletivo. Além do mais, ao adotar o processo de criação em oposição à reprodução sígnica, é preciso que consideremos, também com Albano, que cada produção/criação é expressividade de quem produz, é portanto única, é singular.

Assim, fica-nos evidente que, para que uma prática pedagógica na Educação infantil se efetive propriamente como relações comunicativas, é preciso que criemos situações propícias a experiências, é preciso que possibilitemos espaço para a criança Se-Movimentar. Se quisermos ver a criança como criativa e participativa é preciso que o professor seja seu *interlocutor* e não mediador no sentido que comumente entendemos - aquele que medeia entre o aluno e o conhecimento.

Deixemos que a criança confronte-se diretamente com a experiência vívida. Deixemos que a criança viva os signos, antes de os traduzirmos para ela. Segundo Maraun (2006, p. 194), "No caminho da aprendizagem orientada às experiências encontram-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; só assim é possível descobrir, verdadeiramente, o significado da palavra "experiência". É tendo a oportunidade de Se-Movimentar, livre e espontaneamente, ou seja, a oportunidade de dialogar diretamente com o mundo, que a criança se mostra na relação comunicativa.

Neste entendimento o professor deve, na sugestão de Kunz (2003), facilitar/oportunizar às crianças que encontrem o ritmo dos movimentos, bem como seus respectivos acentos individuais (para estabelecer o *seu* ritmo), por intermédio de meios auxiliares como arranjos materiais, sons ritmados e audíveis para que as crianças encontrem diferentes ritmos no Se-Movimentar. Cabe apontar que na tarefa de oportunizar encontros rítmicos com as crianças através de meios auxiliares, o professor precisa ser muito cuidadoso com a escolha desses meios, pois, aqui é exigido o

seu diferencial de professor que possui mais repertório, experiências vividas (o que é inegável) que as crianças.

Caso contrário, considerando que o ritmo é uma condição inerente ao cosmo - é a sua pulsação - as crianças irão, inevitavelmente, ao encontro de outros ritmos externos que não são, necessariamente, bem selecionados. O que estamos dizendo é que as crianças, caso não selecionemos cuidadosa e especialmente os ritmos para apresentá-las, elas irão ao encontro dos ritmos impostos pelos meios de comunicação de massa (em geral), sem ter, muitas vezes, condições, critérios, enfim, outros repertórios para avaliar, comparar e optar.

Assim, ao defendermos que, para além de ser simples mediador (tradutor da realidade), o professor deve ser interlocutor, cabe a ressalva de que este é também um *intérprete*. Contudo, um intérprete diferenciado, haja visto que cada criança nessa dinâmica/*relação*, é também um intérprete da expressividade das outras, bem como do próprio professor. Aqui se instaura a possibilidade da *cena* que visualizamos como *relações comunicativas*.

O professor, que fique bem entendido, é intérprete das crianças, e *não das atividades* que utiliza como recurso pedagógico (as músicas, as poesias, os jogos, as danças etc.). Entretanto, como o professor deve ser um intérprete/interlocutor diferenciado, deve ter o compromisso de constantemente enriquecer seu repertório, pois apenas isso o diferenciará dos alunos/crianças - tarefa, convenhamos, nada fácil no atual contexto de vida e trabalho dos professores. Por isso, Betti⁵² referiu-se aos "quatro Cs", as qualidades necessárias para um professor desempenhar a contento suas tarefas educativas: culto, crítico, criativo e corajoso...

Esclarecemos que, ao deslocar o entendimento do professor como mediador – com o intuito de não corroborar com a tradução sígnica como sua tarefa principal, já que deste modo a experiência é minimizada – não estamos querendo dizer que o professor deve esquecer que a Educação

⁵² Palestra proferida no I Congresso Paulistano de Educação Física Escolar, São Paulo, 2 de julho de 2005.

Infantil prima pelo cuidado da criança. Ser interlocutor e intérprete não exclui essa responsabilidade. Um professor que é bom intérprete, atento, aberto, admirador da criança, perceberá quando ela expressa a necessidade de cuidados. Lembremo-nos que singularidade quer dizer simpatia, experimentar junto, sofrer junto. É no ato de dispensar cuidados e atenção às crianças que podemos conhecê-las, saber como cada criança é, na sua singularidade, e não como dimensões isoladas: desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento motor, afetivo-social etc.

Consideremos o fato de que, como interlocutor/intérprete diferenciado, o professor é também admirado pelas crianças/alunos. Seus conhecimentos, sua expressividade, são signos para elas. Daqui por que um professor que possui um repertório rico, pode ser capaz/admirável o suficiente para transformar a prática pedagógica em um diálogo irresistível. O que de novo estamos dizendo é que, como as crianças se lançam/se doam ao irresistível, elas participam inteiramente das atividades propostas. Já conhecemos muitos professores assim, capazes de fascinar um grupo inteiro de crianças.

O professor, com seu rico repertório e sua admirabilidade, deve *provocar* as possibilidades expressivas das crianças, provocando então o desencadeamento de novas semioses. Provocar, talvez este seja o único objetivo que o professor deva desejar alcançar. Provocar, mediante recursos multisensoriais (sonoros, imagéticos, táteis, verbais), a manifestação expressiva/significas das crianças. Nesse processo, o professor é interlocutor/intérprete junto às crianças, permitindo e incluindo no diálogo as suas mais diversas expressões e sentidos.

"*Tia, me ensina a voar!*", foi o que João Victor, quatro anos, nos pediu, em uma "aula"/experiência de Educação Física. Assim, é nosso dever, enquanto professores, permitir que os desejos das crianças, e também os nossos, ganhem asas, outras "vozes" e outras possibilidades expressivas no Se-Movimentar, para que possamos fluir, juntos, em uma verdadeira prática de *simultaneidade* signica. Como bem expressa Marina

Lima: *"Se eu tivesse palavras eu faria um quadro, se eu tivesse a tela pintaria um filme"*⁵³.

ÀS CRIANÇAS ESPECIAIS:

Amanda

Mirelly

Aline

Minhas sobrinhas, parte de mim, eu mesma.

E

Maria Luíza (afilhada), Gabriel Coelho, Gabriel Simões da Silva,
Moniquinha, Vanessa

E

todas as crianças que experienciaram comigo a prática pedagógica
em Educação Física na Escola Estadual Irmã Lucinda Facchini.

"fontes concretas de inspiração, relações comunicativas"

⁵³ "Deve ser assim", música/letra de Alvin L. e Marina Lima, no CD "O Chamado", de Marina Lima, EMI, 1993.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, L. C. G de. *Linguagem, intersubjetividade e movimento humano*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.
- ARENHART, D. *A mística, a luta e o trabalho na vida das crianças do Assentamento Conquista na Fronteira: significações e produções infantis*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BETTI, M. *Educação física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.
- BETTI, M. *Educação física escolar: do idealismo à pesquisa-ação*. 2002. Tese (Livre-Docência em Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação Física e Motricidade Humana) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2003.
- BETTI, M. Sobre teoria e prática: manifesto pela redescoberta da educação física. *Lecturas: Educación Física y Deportes (Revista Digital)*, Buenos Aires, v. 10, n. 90, dez. 2005. Disponível em <<http://www.efdeportes.com>>
- BRACHT, V. A prática pedagógica da educação física: conhecimento e especificidade. In: _____. *Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí: Editora Unijuí, 1999. p. 41-54.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEF, 1998.
- 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.
- CHATELET, F. *Uma história da razão*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- COHN, C. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. (Coleção Passo a Passo, 57)
- COUTINHO, A. M. S. *As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.
- DAOLIO, Jocimar. *A cultura da / na educação física*. 2002. Tese (Livre-Docência em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Campinas, Campinas, 2002.
- DARTIGUES, A. *O que é a fenomenologia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Eldorado, 1973
- DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Lisboa: Porto Editora, 1997.

FERRARA, L. D. *A estratégia dos signos*. São Paulo: Perspectiva, 1981. (col. Estudos v. 79)

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.

FERRARA, L. D. *Epistemologia da comunicação*: além do sujeito e aquém do objeto. Terceiro Seminário Interprogramas de Pós-Graduação em Comunicação. São Paulo: Universidade de São Paulo, Escola de Comunicação e Artes, 2002.

FERREIRA, M. M. *Salvar corpos, forjar a razão: contributos para uma análise crítica da criança e da infância como construção social em Portugal (1880-1940)*. Instituto de Inovação Educacional, 2000. (Coleção Memórias da Educação, 7)

FLUSSER, V. *Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. Campinas: Scipione, 1989.

FREIRE, J. B. Da criança, do brinquedo e do esporte. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 13 n. 2, 299-307, 1992.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

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.

HELLER, A. A. *Ritmo, motricidade, expressão: o tempo vivido na música*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

IBRI, I. A. *Kósmos Noetós: a arquitetura metafísica de Charles S. Peirce*. São Paulo: Perspectiva, Hólon, 1992. (Coleção Estudos v.130).

ITURRA, R. A epistemologia da infância: ensaio de antropologia da educação. *Educação, Sociedade e Cultura: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação*, Porto, v.17, p. 135-153, 2002.

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.

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.

KUHLMANN Jr., M. *Infância e educação Infantil: uma abordagem histórica*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

KUNZ, E. *Educação física: ensino e mudança*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1991.

- 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. O movimento humano como tema. *Revista Eletrônica Kinein*, Florianópolis, v. 1, n.1, dez. 2000.
- KUNZ, E. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. 4. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2001.
- KUNZ, E. Os movimentos ritmados no futebol. In: _____. (Org). Didática da educação física 3: futebol. Ijuí: Unijuí, 2003. p. 13-40.
- 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: Editora Unijuí, 2004. p. 15-52.
- KUNZ, E. Pedagogia do esporte, do movimento humano ou da educação física? In: KUNZ, E.; TREBELS, A. H. (Org.). *Educação física crítico-emancipatória: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte*. Ijuí: Unijuí, 2006. p. 11-22.
- MALRAUX, A. *As vozes do silêncio 2: a criação artística e o preço do absoluto* Lisboa: Edição “Livros do Brasil” Lisboa. Lisboa: s.d.
- MARIO DE ANDRADE. *Introdução à estética musical*. São Paulo: Hucitec, 1995. (Mariodeandriando, 4)
- MAURAN, 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
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MERLEAU-PONTY, M. *Visível e invisível*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005. (Coleção Debates, 40)
- MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112. p.33-60, mar. 2001.
- MÜLLER, M. J. *Merleau-Ponty: acerca da expressão*. Porto Alegre: Edipucrs, 2001.
- NIETZSCHE, F. *Assim falou Zaratustra*. São Paulo: Martin Claret, 1999.
- OLIVEIRA, N. R. C. Educação física: qual o seu lugar na Educação Infantil? In: Souza. A. S. (Org). *Desafios para uma educação física crítica*. São Paulo: Editora Cult, 2005. p. 55-78.
- PAULA, E. de. Os muitos jeitos de ser e de fazer das crianças: criação ou transgressão? *Zero a seis: Revista Eletrônica do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância*, Florianópolis, n. 14, ago.-dez. 2006. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~zeroseis/1art14.doc>>. Acesso em 3 jan. 2007.
- PEIRCE, C. S. *Semiótica e filosofia*. São Paulo: Cultrix, 1972.

PEIRCE, C.S. *Escritos Coligidos*. São Paulo, Abril Cultural, 1974. (Coleção Os Pensadores, XXXVI)

PEIRCE, C. S. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1977.

PIGNATARI, D. *Semiótica e literatura*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

PINTO, M. A infância como construção social. In: SARMENTO, M. J.; PINTO, M. *As crianças: contextos e identidades*. Porto: Universidade do Porto, Centro de Estudos da Criança, 1997. p. 33-73.

PROUT, A. *Reconsiderar a nova sociologia da infância: para um estudo interdisciplinar das crianças*. Minho: Universidade do Minho, s.d. (mimeo).

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.

ROCHA, E. A. C. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia*. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 1999.

ROCHA, E. A. C. Infância e educação: delimitações de um campo de pesquisa. *Educação, Sociedade e Culturas*, Porto, v. 17, p. 67-88, 2002.

SACRISTÁN, J. G. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANT'AGOSTINO, L. H. F. *Bauru, chão-de-passagem: entreposto de valores na rota Atlântico-Pacífico*. 1995. Dissertação (Mestrado em Estruturas Ambientais Urbanas) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

SANT'AGOSTINO, L. H. F. *Rumo ao concreto*. 2001. Tese (Doutorado em Estruturas Ambientais Urbanas) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. P; CERISARA, A. B. (Orgs). *Crianças e miúdos: perspectivas sociológicas da infância e educação*. Porto: Asa Editores, 2004, p. 9-34.

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.

SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v.23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.

SAYÃO, D. T. Educação física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. *Revista Motivivência*, Florianópolis, n. 13, p.221-238, nov. 1999

SAYÃO, D. T. *Educação física na Pré-escola: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 1996.

SAYÃO, D. T. Grupo de Estudos em Educação Física na Educação Infantil: alguns aspectos do trabalho pedagógico. *Revista Motrivivência*, Florianópolis, n. 17, p. 147-155, set. 2001.

SILVA, M. R. da. Infância empobrecida no Brasil, o neoliberalismo e a exploração do trabalho infantil: uma questão para a educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 26, n. 3, p. 11-57, maio 2005.

SILVA, M. R. da. *Trama doce-amarga: exploração do trabalho infantil e cultura lúdica*. São Paulo: Hucitec, Editora da Unijuí, 2003.

SILVEIRA, L. F. B. da. Caráter sinfônico das representações semióticas. Marília, s.d. (mimeo.)

SILVEIRA, L. F. B. da. *Curso introdutório de semiótica*. Marília, s.d. (mimeo.)

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.

TREBELS, A. Uma concepção dialógica e uma teoria do movimento humano. *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação*. Florianópolis, v.21, n. 1, p. 229-266, jan.-jun. 2003.

TREBELS, A. A concepção dialógica do movimento humano: uma teoria do “Semovimentar”. In: KUNZ, E.; TREBELS, A. H. (Org.). *Educação física crítico-emancipatória: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte*. Ijuí: Unijuí, 2006. p. 23-48.

WIGGERS, I. D. Cultura corporal infantil: mediações da escola, mídia e da arte. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v.26, n. 3, p. 59-78, maio 2005.