

CORPO–MOVIMENTO: DESAFIOS DAS LINGUAGENS INFANTIS PARA A EDUCAÇÃO

ELIANE GOMES-DA-SILVA (FACULDADE DE EDUCAÇÃO -UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO), ROSELI CECILIA ROCHA DE CARVALHO BAUMEL (FACULDADE DE EDUCAÇÃO -UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO).

Resumo

O tema da linguagem tem sido apontado em muitos estudos sobre e com crianças na Educação Infantil como a alternativa para ascender a uma concepção de criança como sujeito capaz de produzir conhecimentos e que deve ser valorizada como partícipe nas relações sociais. Portanto, também nas práticas educativas deve ser considerada como co–construtora. Contudo, muito desses estudos se referenciam na dinâmica estrutural da linguagem verbal para adentrar às linguagens infantis. Assim, o desafio deste estudo é compreender as linguagens infantis a partir de seu modo próprio de ser: corpo–movimento, que, como ação, se faz na co–existência de diferentes domínios semióticos, “verbais” e “não–verbais”. Para tal, nos valem de conceitos provenientes da Semiótica ou Lógica Geral dos Signos, de Charles S. Peirce. É nosso pressuposto, ancorado em fundamentos fenomenológicos, que o corpo–movimento é o substrato no e pelo qual a criança articula e produz diversas linguagens, e, portanto, produz conhecimentos. A criança produz sentidos interpretativos a partir de seu próprio ponto de vista, e que aos adultos podem às vezes parecer desconhecidos. Não podemos assim, ao ler e interpretar as significações que as crianças engendram nas várias situações que experienciam, tentar excluir significações e sentidos provenientes de processos semióticos “não–verbais”, sob pena de encerrar o fluxo de signos desencadeados pelas próprias crianças – as “semioses”, em termos peirceanos. O que perderemos, com isso, é a oportunidade de compreender a criança no seu estar sendo, estar experienciando, estar produzindo expressividades comunicativas. Em outras palavras, perdemos–las na sua revelação como autoras de seus próprios sentidos e significados nas relações pedagógicas. Dessa forma, devemos indagar a quem se deve interpretar (às crianças) e não o que (um suposto conteúdo que por elas deve ser aprendido). Tal entendimento guarda similaridade com as noções de “estilo”, “forma” e “autoria” provenientes do campo da Análise de Discurso.

Palavras-chave:

Corpo, Movimento, Linguagens infantis.

INTRODUÇÃO

O tema da Linguagem tem sido apontado em muitos estudos sobre e com crianças na Educação Infantil como a alternativa para ascender a uma concepção de criança como sujeito capaz de produzir conhecimentos e que deve ser valorizada como partícipe nas relações sociais. Portanto, também nas práticas educativas deve ser considerada como co–construtora.

Assim, a busca por uma prática educativa capaz de contemplar os pontos de vista das crianças, que respeite os seus modos de ser, de produzir conhecimentos, logo, de produzir linguagens, tem se evidenciado como o grande desafio de pesquisas na Educação Infantil.

Em decorrência dessa busca, hoje já presenciamos movimentos investigativos que se deslocam das tradicionais formas de fazer pesquisas *sobre* crianças rumo à concretização de pesquisas *com* crianças. Nesse sentido, o uso de fotografias,

vídeos, brincadeiras, jogos, histórias e passeios pela cidade já são usados como instrumentos metodológicos, o que demonstra o esforço em incluir as crianças nas pesquisas a partir da consideração de seu "*modo próprio de ser*".

Para Rocha (2005), a problemática maior ao se fazer pesquisa com crianças está na necessidade de atentar às diferentes linguagens e aos limites no grau de compreensão que se pode atingir:

[...] e lembremos que, quando o outro é uma criança, a linguagem oral não é central e nem única, ela é fortemente acompanhada de outras expressões corporais, gestuais e faciais. Isso já nos indica alguns dos problemas metodológicos envolvidos na pesquisa com crianças (ROCHA, 2005, p. 3)

A esse respeito, o que temos percebido é que, embora o tema da linguagem seja apontado como alternativa para melhor compreender e valorizar as crianças, grande parte das pesquisas se referenciam, prioritariamente, à dinâmica estrutural da linguagem verbal para adentrar à temática. Por este motivo, um dos desafios de nossa pesquisa[1] está em compreender as linguagens das crianças a partir do seu modo próprio de ser: *corpo-movimento*, que, como ação, se faz na co-existência de diferentes domínios semióticos, "verbais" e "não-verbais".

O nosso pressuposto é: se pretendemos, de fato, conceber e incluir as crianças como participantes na prática educativa, precisamos, antes, descobrir novas formas de *ler* e *interpretar* as suas expressividades, ou seja, precisamos, enxergá-las para além das lentes derivadas, apenas, da estrutura lingüística. Bem sabemos que não é, unicamente, pela capacidade de articulação de argumento verbal que as crianças se expressam/produzem, mas, e sobretudo, pela sua capacidade/condição de articular, simultânea e indissociavelmente as diversas linguagens, que por sua vez, se corporificam no seu movimento expressivo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Vale esclarecer que não estamos desmerecendo as contribuições provindas da Lingüística. Pelo contrário, é justamente com autores desse campo, em especial da Análise do Discurso, que temos nos esforçado, metodologicamente, a estabelecer diálogo, desde o interior da Educação, com a Fenomenologia e a Semiótica peirciana, a fim de apresentar o nosso ponto de vista acerca da Educação Infantil, valendo-nos nesse momento da "Concepção Dialógica do Movimento Humano" trazida por Kunz (1991, 2001).

REFLEXÕES PRELIMINARES

O que estamos dizendo, com ressalvas, é que interpretações de discursos expressivos feitas/lidas com base apenas na lógica da estrutura lingüística podem findar ou coincidir com essa estrutura mesma, isto é, em outro discurso materializado linguisticamente, desperdiçando, desse modo, sentidos e significados oriundos de linguagens expressivas diversas.

É evidente que, como argumenta Maingueneau (2005, p. 145), as diversas linguagens (suportes intersemióticos) "não são independentes uns dos outros, estando submetidos às mesmas escanções históricas, às mesmas restrições temáticas etc". Isto quer dizer que a coexistência de diferentes domínios semióticos ("enunciados", nas palavras de Maingueneau) não são livres no interior de uma determinada *formação discursiva*, dependendo portanto de seu contexto histórico de e sua função social.

Não negamos, assim, a necessidade de postular uma *implicação* (POSSENTI, apud ZAMBONI, 2001) das linguagens semióticas ou coexistências semióticas (MAINGUENEAU, 2005) das diferentes linguagens. O que defendemos é a insubordinação de uma especificidade de linguagem (gestual, sonora, visual, emocional...), a qualquer tipo de linguagem eleita como "superior" ou mais significativa, como a linguagem verbal, por exemplo.

Noutras palavras, a nossa preocupação, ante a primazia do recurso lingüístico como processo interpretativo, é que as outras linguagens expressivas das crianças não se encerrem em tentativas de *traduções* ou equivalência a estruturas verbais-escritas. Se as crianças, ao produzir conhecimento, articulam as linguagens - táteis, verbais, visuais, sonoras, emocionais etc., não consideramos como legítimo essa diversidade ser equacionada em organizações próprias da linguagem verbal, como sintaxes e fonemas, por exemplo.

Não podemos assim, ao ler e interpretar as significações que as crianças engendram nas várias situações que experienciam, tentar excluir significações e sentidos provenientes de processos semióticos "não-verbais", sob pena de encerrar o fluxo de produção desencadeado pelas próprias crianças. O que perderemos, com isso, é a oportunidade de compreender as crianças no seu estar sendo, estar experienciando, estar produzindo expressividades comunicativas, ou seja, perdemo-las na situação que tanto procuramos incluí-las: como partícipes e co-constitutas do processo investigativo e da prática educativa.

Isto significa que perdemo-las na sua revelação como autoras de seus próprios sentidos e significados nas relações pedagógicas. Aqui reside, no nosso entendimento, o maior desafio interpretativo posto à Educação como um todo, em especial, à Educação Infantil.

Tratar de criança e de prática educativa implica dizer que lidamos com um processo de intersemiotização (multiplicidade e simultaneidade de linguagens), percebida e produzida na dimensão mesma da prática e demonstrada pela condição/modo de *ser criança* e pelo confronto direto de *alteridades*[2]. Para nós, estes são fatores fundamentais que precisamos enfrentar ante a tarefa de compreender melhor as linguagens infantis.

Uma de nossas hipóteses é que aí pode estar um dos motivos pelos quais os pesquisadores e professores, na prática educativa, na maioria das vezes possuem dificuldades para valorizar as potencialidades/possibilidades expressivas das crianças e, assim, assumi-las como partícipe do processo investigativo e pedagógico. O que nos cabe, então, é assumir que para trabalhar/pesquisar/ensinar e aprender com crianças é preciso conhecer crianças, saber como elas são, o seu modo de ser, isto é, como elas produzem conhecimentos/*linguagens*.

ACERCA DA EXPRESSIVIDADE INFANTIL

Não é alheio ao conhecimento dos professores, tendo em vista sua formação, que os sentidos das crianças estão na *ação*, assim como não são indissociáveis de sua existência; que seus sentidos não se estabelecem da mesma forma que se estabelecem para os adultos, e que a relação adulto-criança se dá de modo muito mais amplo e complexo do que numa relação puramente logocêntrica, quer dizer, com base na razão.

Compartilhamos com Kunz^[3]. (2004), estudioso do campo da Educação Física que trata do Movimento Humano numa perspectiva fenomenológica, que o modo de Ser criança, a sua linguagem específica, é o *movimento* "livre" e autônomo - no sentido

de ser ela mesma a significar e atribuir sentido à sua ação. Por *movimento*, a linguagem específica das crianças, não o entendemos como técnico, mecânico e funcional, que se desloca no tempo e no espaço, mas como movimento expressivo/significativo, capaz de contar histórias singulares. No esclarecimento de Kunz (2004) o movimento é o nosso primeiro e mais importante diálogo com o mundo, a única forma que nos faz sujeitos vivos e *perceptivos*. Desse modo, o movimento é concebido como a operação expressiva da linguagem (Araújo 2005), ou seja, como o substrato com o qual a criança produz e articula linguagens.

O movimento expressivo marca a experiência vívida, em ação, e nos possibilita criar sentidos e significados. É este motivo, pois, que inviabiliza, no nosso entendimento, uma possível tradução ou equivalência de diferentes linguagens a uma única outra, em especial à linguagem verbal, como já nos referimos. As linguagens, que por sua vez, são produzidas ou viabilizadas pela ação do movimento são, então, de caráter processual, operativo, de modo que podemos, então, designá-las como expressividades ou movimento expressivo.

Esta operação, contudo, não se dá a partir do nada e nem é destituído de um passado, de um repertório ou formações discursivas anteriores. Por ser operativo, o movimento expressivo carrega consigo significações passadas, as quais são retomadas em novas significações no ato da experiência vívida.

Sendo assim, não é condição do movimento - por ser expressivo e não mecânico - transportar significações/linguagens prontas e acabadas ou conteúdos (em termos escolares), como se eles estivessem *a priori* determinados/aprendidos. A sua condição é, por conseguinte, de *transformação* e comunicação no momento da ação, podemos dizer, no momento mesmo da prática educativa. É este momento, pois, que nos cabe ler e interpretar as crianças no encontro pedagógico. Eis o nosso grande desafio: saber interpretar as expressividades das crianças no instante em que elas se mostram.

Para Araújo (2005), é o movimento que abre, por intermédio da *intersubjetividade*, da relação com os outros, novas possibilidades de sermos no mundo: "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, 68). Deste modo, produzimos significações próprias e nos singularizamos na dinâmica das inter-relações.

A articulação e associação das diversas linguagens infantis, a intersemiotização, apresenta-se, então, neste processo, de tal forma que só nos permitido ler *no* e *como* modo de ser criança: Corpo-movimento e incondicionalmente entregue ao *aqui-agora*.

"*Aqui-agora*" é este o sentido que importa às crianças. Elas se doam às possibilidades do presente e não se preocupam com o passado (que as conduzem, mas não as determinam) e com o futuro, de tal sorte que não se ocupam em armazenar saberes, conhecimentos, conteúdos, valores, enfim, representações. Uma criança simplesmente é, deixa-se ser (HELLER, 2003).

Estar entregue ao *aqui-agora*, significa que a criança não opera, necessariamente, com base em pressupostos ou linguagens codificadas, cristalizadas ou fixadas culturalmente. A criança é aberta, portanto, a possibilidades de criação. Por isso elas sempre nos surpreendem; como os artistas e os "loucos". E alguns professores artistas-"loucos"-especiais, reconheçamos, por serem disponíveis e atentos como são à prática educativa compreendida como acontecimento contingente, no qual há

espaço para conflitos, confrontos, incertezas, dúvidas, imprevisibilidades e , por isso mesmo, para criações.

Já podemos agora reafirmar que a intersemiotização que se mostra no espaço do aqui-agora, que se corporifica, que ganha corpo, o ganha no movimento que o faz expressivo. Mas como fluxo e não como articulação seriada, fragmentada ou como aglomeração de linguagens. Tal fluxo se dá hibridamente, associando/encadeando linguagens verbais, gestuais, táteis, musicais etc., constituindo, deste modo, como um *processo criativo* (GOMES-DA-SILVA, SANT'AGOSTINO E BETTI, 2005).

Eis aqui um entendimento de linguagens como fluxo produtivo/criativo, que ao se produzir no e como movimento, hibridizam-se, enredam-se, mas não se subordinam e nem se equivalem uma a outra. Lembremos que a qualidade do movimento é a de *transformação* expressiva sem, necessariamente, estar respondendo a alguma programação prévia.

São esses esclarecimentos que nos levam a pressupor que o tema do "movimento humano" ainda é incompreendido no âmbito da Educação infantil. Muito embora seja constantemente apontado como fundamental na vida das crianças, o movimento continua sendo concebido como um recurso para *externalizar* algo.

Por exemplo, no próprio "Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil", 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 da criança é entendido como 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". É por esta razão que afirmamos acima o fato de o movimento, no nosso entendimento, não se constituir como meio para transportar algo, ou seja, algo que estava no interior do Ser (no nosso caso a criança), e que precisa ser exteriorizado. Ele não é um fazer para. O movimento é a própria expressividade do ser/da criança. É a própria *experiência* de aqui-agora. Este é, em nossa conclusão, *o modo próprio de ser criança*. É a este modo, pois, que precisamos aprender a ler e interpretar no espaço pedagógico.

Talvez, o comodismo de nossas percepções diante do congestionamento de códigos (linguagens fixadas culturalmente) e conceitos, nos impeça de enxergar e assumir esse modo tipicamente infantil. Ocupamo-nos, desse modo, muito mais com as representações deste mundo do que precisamente com as expressividades concretas e singulares que se organizam e manifestam no calor de nossos encontros.

Nós adultos, ao interpretarmos o mundo e as coisas, normalmente, o fazemos buscando suas causas, seus efeitos, do que é feito, para que serve etc, ao passo que a criança, quando olha/percebe o mundo, o faz de um lugar que ela não presume totalmente qual é. Por isso ela é aberta a outras possibilidades perceptivas como já dito. É esta disponibilidade perceptiva que nos permite falar de alteridade, de histórias singulares. As crianças não são, assim, repetidamente semelhantes no seu modo de ver e significar o mundo. Aqui se evidencia a dificuldade que também temos em lê-las como expressão de uma singularidade/alteridade. E, o poder da singularização, está na capacidade expressiva do movimento.

SÍNTESE CONCLUSIVA

Rumo à conclusão, retomamos, em outros termos, a nossa questão inicial, qual seja, o fato de ser recorrente, nos discursos acadêmicos, a denúncia de que é preciso dar às crianças vez e voz nas pesquisas e, mais ainda, na prática educativa. Ora, vez e voz as crianças já possuem. Muitas delas nos gritam na "voz" do silêncio, nos sinais de cansaço pelo trabalho árduo, nos sinais de agressão, nos sinais de excesso, nos sinais de prazer... O que não sabemos é interpretá-las (lê-las) por não estarmos dispostos a constantemente nos deslocar do "lugar" perceptivo e interpretativo em que nos encontramos, e *renunciar* as nossas representações apriorísticas.

Para nós, apesar de as crianças ainda não dominarem (e há aquelas que nunca a dominarão plenamente...) a capacidade de argumento verbal, defendemos sua perfeita capacidade de produzir linguagens. O fato é que, as crianças, ao produzirem sentidos interpretativos, o fazem a partir de seu próprio ponto de vista, e que aos adultos podem às vezes parecer desconhecidos.

As crianças vivem em tempos e gerações diferentes dos nossos possuem modos diferentes dos nossos de experienciar a vida e, portanto, também representam de modos diferentes os sentidos e significados que elas atribuem ao seu "Ser-no-mundo". Por esta razão, devemos percebê-las na dimensão delas mesmas e não a partir das representações que temos *sobre* elas, isto implica desconstruir as imagens/concepções que temos já cristalizadas acerca das crianças e também sobre a prática educativa.

No argumento de Possenti (2002), a fim de que o campo da Educação repense as suas finalidades educativas, primeiro é primeiro assumir a necessidade de se deslocar da tradicional forma de avaliar conteúdos para atender ao modo, à forma como a criança-aluno produz conhecimento. Nesta tarefa, devemos indagar a *quem* se deve interpretar (às crianças) e não *o que* (um suposto conteúdo que por elas deve ser aprendido na prática educativa). Em outras palavras, o professor deve interpretar ("avaliar") as expressividades das crianças, isto é, seu dever é *admirar* os seus movimentos expressivos, e não os conteúdos por elas supostamente manifestados.

Aprendemos com o pensamento peirciano que, para observar um fenômeno vívido - uma criança em ação -, é preciso que estejamos dispostos a aprender a admirar e a ouvir uma *revelação*, a admirar o que nos é mostrado. Talvez, nós, professores e pesquisadores, insistimos em ignorar a sabedoria das crianças por não termos paciência para compreendê-las, ansiosos que somos por apresentar nossas interpretações, muitas vezes rasteira.

O que precisamos, nas pesquisas e na prática educativa, é aprender a renunciar a suposição de que sabemos mais que as crianças e, desse modo, conceder-lhes espaço para que elas sejam participes da prática como autora de seus próprios sentidos e significados, ou melhor, de seus aprendizados.

Desse modo, permitir que as crianças sejam autoras de seus próprios sentidos e significados, exige-nos que a interpretemos na experiência do discurso intersubjetivo que se constrói no confronto comunicativo de alteridades, permitido pelo movimento expressivo. Precisamos, então, renunciar ao nosso velho hábito de interpretar as crianças unicamente, com base em experiências propostas, esotéricas ao encontro, de onde se visa apenas a colheita de conteúdos propostos. Está no exercício da *renúncia* a nossa capacidade de ler de atribuir direitos expressivos ao *outro*, de permitir que a criança seja esse outro, a alteridade, e não o incapaz, isto é, está no exercício da renúncia a capacidade de enxergarmos e

valorizarmos a criança como expressão de uma singularidade (GOMES-DA SILVA, 2007).

O desafio é enxergá-las através de seu próprio estilo, de sua forma singular de produzir conhecimentos (POSSENTI, 2002). Creemos, a exemplo desse autor, que reside na dimensão da *forma* o teor legível no ato das relações comunicativas. Legível, apenas na forma, vale ressaltar, pois, é justamente ela que carrega, em seu fluxo, o substrato capaz de produzir singularidades: 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*; coletiva, mas singular.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, L. C. G de. *Linguagem, intersubjetividade e movimento humano*. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEF, 1998.

GOMES-DA-SILVA, E. *Educação (física) infantil: se-movimentar e significação*. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

HELLER, A. A. *Ritmo, motricidade, expressão: o tempo vivido na música*. 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, 130).

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

KUNZ, E. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. 4. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2001.

KUNZ, E. Práticas didáticas para um "conhecimento de si" de crianças e jovens na educação física. In: _____(Org.). *Didática da educação física*. 2. ed. Ijuí: Editota Unijui, 2004. p. 15-52.

MAINGUENEAU, D. *Gênese dos discursos*. Curitiba: Criar, 2005.

PEIRCE, C.S. *Escritos coligidos*. São Paulo, Abril Cultural,1974. (Coleção Os Pensadores, 36).

PEIRCE, C. S. *Semiótica*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990. (Coleção Estudos, 46).

POSSENTI, S. Indícios de autoria. Florianópolis: *Perspectiva*, v. 20, n.01, pp. 112-129.

ROCHA, E. A. C. *Por que ouvir as crianças?* Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. (mimeo), 2005.

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

[1] Este texto é parte de nossa pesquisa em andamento, na qual nos dedicamos à compreensão do "Método e Prática Pedagógica com Crianças na Educação Infantil". Por método, não o compreendemos como técnica instrumental de pesquisa, mas como *modo* de pensar e agir, conforme ensina o Filósofo semiótico Charles Sanders Peirce.

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

[3] Kunz (1991, 2000, 2001) tem defendido o movimento humano a partir de sua inerente potencialidade dialógica, em cujo fundamento está a possibilidade da compreensão de temas como sensibilidade, percepção e intuição humana. Tal concepção prioriza a atenção no Ser humano que se movimenta (experiência primordial de ser e estar no mundo), e no caráter dialógico do movimento: diálogo entre o homem e o mundo, que possibilita uma "compreensão-de-mundo-pelo-agir". Em tal concepção, que se opõe às abordagens que vêem o movimento humano de modo puramente biomecânico e técnico é levado em conta o *ser humano que se movimenta*, no nosso caso, a própria criança - e não o contrário, o movimento dela.