

# COMUNICAÇÃO, LINGUAGEM E EXPRESSÃO CORPORAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL: UMA CONSIDERAÇÃO EPISTEMOLÓGICA\*

Eliane Gomes-da-Silva  
Mestranda em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina

Lúcia Helena Ferraz Sant'Agostino  
Doutora em Estruturas Ambientais Urbanas, Universidade de São Paulo  
Professora do Departamento de Ciências Sociais, Instituição Toledo de Ensino, Bauru-SP

*Este trabalho busca fundamentar a compreensão da expressão corporal como linguagem que permitiria à criança produzir informação/conhecimento no âmbito da Educação Física. Para tal, conceitua infância, linguagem e comunicação, e considera que a Educação Física infantil exige o estabelecimento de relações comunicativas, nas quais a expressão corporal aparece como manifestação privilegiada. Com base na Semiótica de Peirce, a expressão corporal é entendida como linguagem em si mesma, quando constituída por gestos espontâneos, deflagrados por estímulos diversos, que possibilita às crianças construir relações interpretantes/interpretativas no fluxo dos signos assim desencadeado e, portanto, produzir conhecimentos.*

## COMMUNICATION, LANGUAGE AND CORPORAL EXPRESSION IN PHYSICAL EDUCATION FOR YOUNG KIDS AT SCHOOL: AN EPISTEMOLOGICAL CONSIDERATION

*This paper intends to give basis for understanding corporal expression as a language, which would enable the child to produce information/knowledge within the physical education. Based on the concepts of childhood, language and communication, we understand that the physical education must promote the establishment of communicative relationships, in which corporal expression appears as a special manifestation. Based on Peirce Semiotics, the corporal expression is conceived as a language in itself, constituted by spontaneous gestures, which are produced by diverse stimuli. This enables the children to construct interpreting/interpretative relations in this signs flux, and, because of it, to produce knowledge.*

## COMUNICACIÓN, LENGUAJE Y EXPRESIÓN CORPORAL EN LA EDUCACIÓN FÍSICA INFANTIL: UNA CONSIDERACIÓN EPISTEMOLÓGICA

*Se busca fundamentar la comprensión de la expresión corporal como lenguaje que permitiría al niño producir información/conocimiento en el ámbito de la Educación Física. A partir de los conceptos de infancia, lenguaje y comunicación, considera que la Educación Física exige el establecimiento de relaciones comunicativas, en las cuales la expresión corporal aparece como manifestación privilegiada. Con base en la Semiótica de Peirce, la expresión corporal es entendida como lenguaje en si misma, constituída por gestos espontáneos, producidos por diversos estímulos, que posibilita a los niños construir relaciones interpretantes/interpretativas en el flujo de signos desencadenado y, por lo tanto, producir conocimientos.*

---

\* Parte da Dissertação em desenvolvimento no Curso de Mestrado em Educação Física da UFSC, sob orientação do Prof. Dr. Elenor Kunz, e co-orientação da Profa. Dra. Lúcia H.F. Sant'Agostino.

## INTRODUÇÃO

Sob o domínio da psicologia do desenvolvimento, das ciências médicas e da pedagogia, os conhecimentos relativos à infância, em geral, focalizam mais as crianças como pretexto ou destinatárias de processos, do que a infância como categoria social a partir da qual se estabelecem conexões com os diferentes contextos e campos de ação, e as crianças como atores sociais de pleno direito.

Nesse sentido, no campo da Educação, estudos de cunho antropológico, sociológico e histórico, têm se debruçado sobre a possibilidade do que se chama “epistemologia da infância”, a partir de investigações em torno das culturas das infâncias (ITURRA, apud SARMENTO; PINTO, 1997). Para esses autores, aí reside a interessante questão de saber se as culturas da infância radicam num sistema de construção de conhecimento e de apreensão do mundo *específico* das crianças e alternativo ao dos adultos. A base dessa questão está em saber se a produção das culturas da infância está calcada nas condições específicas da ação social das crianças no quadro das estruturas sociais em que se integram, ou se, mais amplamente, essa produção cultural se sustenta numa *episteme* radicada na sociedade e na história.

O tema da socialização da infância tem sido abordado em dois modos distintos (i) a partir da sociedade - como ela transmite/inculca valores, crenças, normas e estilos de vida; (ii) a partir dos indivíduos em processo de socialização e respectivos mundos sociais - a atividade dos indivíduos, os processos de apropriação, de aprendizagem e de interiorização (PINTO, 1997). Para o autor, a maior parte das teorias da socialização privilegia a vertente da sociedade e do mundo dos adultos, insinuando seu caráter constrangedor e programador, e o papel meramente adaptativo do indivíduo.

Em contrapartida, Qvortrup (apud SARMENTO; PINTO, 1997, p.25) aponta para a necessidade de uma “autonomia conceitual” que permita “examinar as atividades da infância em si próprias e o tempo próprio das crianças como fenômeno de pleno direito”, ao mesmo tempo, Giddens (apud PINTO, 1997) chama a atenção para o fato de que a socialização não é uma “programação cultural”; a criança é, desde o seu nascimento um ser ativo no processo de socialização.

Entretanto, para Sarmiento e Pinto (1997), já que as culturas infantis se fundam nos mundos de vida das crianças, os quais são heterogêneos, a hipótese da existência de uma epistemologia infantil não pode ignorar as diferentes realizações do processo de produção de sentido e a pluralidade dos sistemas de valores, de crenças e de representações sociais das crianças, assim como suas diferentes posições na estrutura social.

No contexto desse embate teórico-epistemológico, a questão que nos colocamos é a possibilidade de entender a *expressão corporal* como *linguagem* que permite à criança produzir informação/conhecimento. Isto implica reconhecer o caráter específico da expressão corporal como linguagem espontânea da criança, que não se subordina aos códigos pré-determinados da cultura adulta, mas que com eles interage. No âmbito da Educação Física tal fato implica considerar a possibilidade de perceber como a criança estrutura o movimento e lhe atribui sentido, antes de “enformá-lo” em um esporte, dança ou ginásticas específicas. Portanto, nesse processo está implicado também o fenômeno da *comunicação*, pois é preciso ver a criança como pólo ativo no par “adulto-criança”, “professor-aluno”, capaz de expressar corporalmente significações/sentidos que precisam ser adequadamente “lidos”/compreendidos.

Em face disso, é necessário, para avançar nessa perspectiva, fundamentar conceitualmente três eixos básicos que conduzirão nossa perquirição: a *infância*, a *linguagem* e a *comunicação*.

## QUADRO CONCEITUAL

### A infância

Qual é a nossa imagem de criança? Esse é o ponto de partida, na sugestão de Moss (2002), para refletirmos sobre o conceito de infância, a respeito do qual o autor alerta para a necessidade de superar as visões da criança presentes no discurso dominante; como reprodutora de cultura e conhecimento; como ser inocente nos anos dourados da vida; como natureza ou criança “científica”, biologicamente determinada por estágios de desenvolvimentos universais; ou ainda a criança como ser humano imaturo que está se tornando adulto.

Para Moss (2002, p. 242), a infância é uma etapa que deve ser vivida *em si mesma*, como parte da vida e não como preparação para a vida; a criança deve ser vista como:

co-construtora, cidadã, agente, membro do grupo [...] a criança como forte, competente, inteligente, um pedagogo poderoso, capaz de produzir teorias interessantes e desafiadoras, compreensão, perguntas [...] uma criança com uma voz para ser ouvida, mas compreendendo que ouvir é um processo interpretativo e que a criança pode se fazer ouvir de muitas formas” (p.242).

A expressão corporal é uma dessas possíveis formas de se ouvir a criança, e é preciso que os professores de Educação Física atentem mais para essa capacidade de comunicação do corpo.

Para Bujes (2001, p.17) “a infância é o momento em que predominam o sonho, a fantasia, a afetividade, a brincadeira e as manifestações de caráter subjetivo” (p. 17). Ser criança, nesse sentido, é a possibilidade de estabelecer relação entre realidade e fantasia.

A dimensão educativa da Educação Física infantil tem desconhecido o modo atual de ver as crianças. Parece-nos que, na prática pedagógica da Educação Física, bem como em toda instituição escolar predominam discursos dominantes da nossa sociedade. Para Moss (2002), o projeto da modernidade leva-nos a termos um ponto de vista da infância como ordenada, certa, controlável e previsível, construída sob fundamentos de leis. Este ponto de vista é universal e isento de valores. Kunz (2004, 27), alerta para o fato de que as “crianças recebem precocemente, muito antes de ela poder se questionar ‘Quem sou?’, as referências de mundo dos adultos e é treinada para assimilação e elaboração de informações na velocidade eletrônica, ou seja, sem refletir”; também, nas aulas de Educação Física as crianças são submetidas aos conhecimentos oriundos do mundo dos adultos. Para o autor, os professores de Educação Física, neste mundo de superespecialização, não escapam de se valerem apenas de conhecimentos provindos dos saberes oficiais e científicos, logo, produzidos por especialistas. Desse modo, as crianças recebem e reproduzem esses conhecimentos como verdade absoluta e como referência para a vida, perdendo, assim, a possibilidade de contato com as dimensões polissêmicas e polifônicas no “diálogo com o mundo”. Relacionar-se com a criança, percebendo-a simplesmente como submissa e receptora dos saberes provenientes do mundo dos adultos, é deixar de entrever as suas potencialidades enquanto sujeito ativo e criativo, como produtor de cultura, de linguagem e, portanto, de conhecimento.

### Linguagem

Por *Linguagem*, entendemos, com base na Teoria Geral dos Signos ou Lógica da Linguagem de Charles Sanders Peirce<sup>1</sup> (PEIRCE, 1972, 1974, 1977, 1978), a capacidade humana de produzir informação/conhecimento: como não há produção de informação/conhecimento a não ser por intermédio de signos, pode-se compreender a Linguagem como a capacidade humana de produzir signos de qualquer tipo, tais como sonoros, visuais, táteis, gestuais etc. Assim sendo, a Linguagem não é um *produto* acabado, mas um permanente *processo* de produções sígnicas; entendendo, aqui, por *Signo*, qualquer coisa - um sentimento, uma emoção, uma sensação sonora, tátil etc, um gesto, um traço, uma palavra, um ritmo... - que represente outra coisa, para alguém, sob certos aspectos e de alguma maneira. O signo implica uma relação de re-(a)presentação, quer dizer, de substituição de uma coisa por outra.

Peirce (1977, p. 61) conceitua *representar* não como reprodução idêntica e fiel, ou imitação, cópia, mas como “estar em lugar de, isto é, estar numa tal relação com um outro que, para certos propósitos, é considerado por alguma mente como se fosse o outro”. Assim, prossegue o autor:

[...] um porta-voz, um deputado, um advogado, um agente, um vigário, um diagrama, um sintoma, uma descrição, um conceito, uma premissa, um testemunho, todos representam alguma coisa, de diferentes modos, para mentes que o consideram sob esse aspecto. (PEIRCE, 1977, p. 61)

Qualquer coisa pode vir a ser um signo, desde que se estabeleça a relação entre três elementos: o *Representamen* (um sentimento, uma sensação, um certo som, um certo gesto etc.), o *Objeto* (aquilo que o signo re-presenta) e o *Interpretante* (a relação de “equivalência” criada entre os dois elementos anteriores por uma mente interpretadora). Para Peirce (1977, p. 46):

Um signo, ou *representamen*, 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. O signo representa alguma coisa, seu *objeto*.

Para que algo possa ser Signo, deve representar alguma outra coisa, denominada seu Objeto, que pode ser, segundo o autor (1977, p. 46) “um objeto perceptível, ou apenas imaginável, ou mesmo inimaginável, num certo sentido”. Assim o autor o exemplifica:

[...] a palavra “cabo”, que é um Signo, não é imaginável, pois não é *essa palavra mesma* que pode ser inscrita no papel ou pronunciada, mas apenas um dos aspectos que pode revestir; trata-se da mesmíssima palavra quando escrita e quando pronunciada, mas é uma palavra quando significa “posto da hierarquia militar”, outra quando significa “ponta de terra que entra pelo mar” e terceira, quando se refere à “parte por onde se segura objeto ou instrumento”. (PEIRCE, 1972, p. 95)

A relação entre o Signo e seu Objeto, no entanto, só se efetiva por um processo mental que Peirce denomina *Interpretante*: a relação que o intérprete faz quando constrói a

---

<sup>1</sup> Lógico, matemático, cientista norte-americano (1839-1914): um dos mais profícuos pensadores do século XX, tardiamente reconhecido.

relação de “equivalência” entre o Signo e seu Objeto. Toda representação do signo em relação ao seu objeto, porém, é sempre parcial, pois não esgota todos os aspectos dele. Ainda, o signo é um processo de representação/substituição *possível* do objeto (e não *necessária*), 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*.

O estabelecimento dessa relação de representação entre o signo e seu objeto, por intermédio do interpretante caracteriza a *semiose*, o processo de produção do “signo” propriamente dito, conforme a Figura 1.

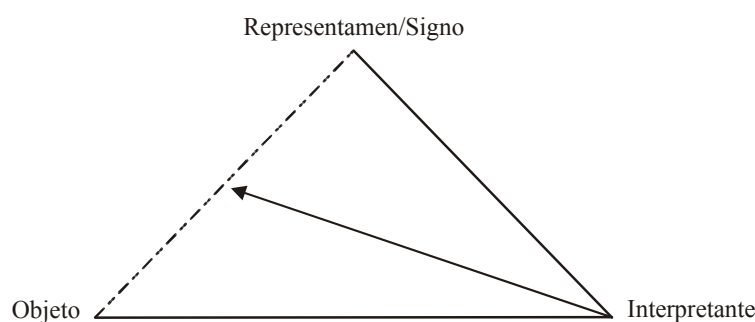


Figura 1 . O processo da Semiose/Representação

Da mesma forma, um mero gesto como estalar os dedos (ou abrir os braços, ou unir a ponta do indicador à ponta do polegar, formando um círculo e estendendo os outros dedos) pode gerar diferentes significações para diferentes intérpretes. Quer dizer, diferentes intérpretes vão estabelecer diferentes relações interpretativas entre o signo e seu 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".

### O pensamento é signo

Para Peirce, 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, pois o interpretante, ele mesmo, é um novo signo, de tal forma que o fluxo de pensamento dá-se em um fluxo incessante de signos, desde que a mente humana trabalha com associações ininterruptas, *ad infinitum* (Figura 2).

Ou seja, a categoria da *relação interpretante* possibilita a mediação entre o real e a consciência:

A representação é a operação semiótica, é o processo cognoscente pelo qual o sujeito possui e produz signos, sua única possibilidade de mediação com a realidade, a única maneira que possui de conhecer os fatos concretos, a realidade material e de conviver com ela. (FERRARA, 1981, p. 57)

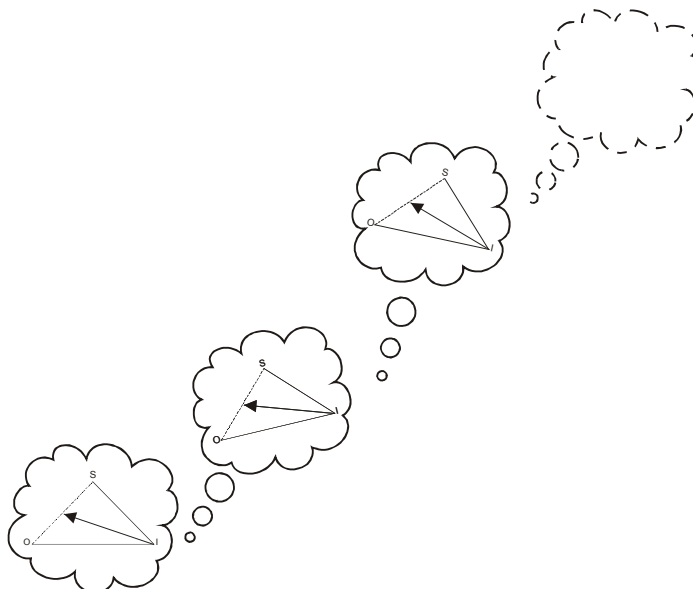


Figura 2. A semiose e o fluxo do pensamento

## Comunicação

O sincretismo de informações e conhecimentos de diversos tipos, provenientes das mais diversas fontes, resulta da globalização e dos avanços científicos e tecnológicos, e define o atual mundo como predominantemente tecnicizado, como “povoado” de imagens técnicas. Tal fato se caracteriza, conforme Flusser (2002), como biombo entre o indivíduo e o mundo, suprimindo progressivamente o verdadeiro vínculo comunicativo, no qual realmente existe a “presentidade” humana: o corpo. Isso faz com que o observador confie nas imagens técnicas tanto quanto confia em seus próprios olhos, e as olhe como se fossem janelas, e não imagens. Para Ferrara (2004), tais imagens levam à naturalização das representações que estruturam os vínculos comunicativos, de tal forma que perdem a sua dimensão e definição signícas e não se deixam ler, causando uma espécie de anestesia perceptiva no observador/receptor.

Esses fenômenos levam, inevitavelmente, no entender de Kamper (2004), a uma abstração do corpo, o qual, ao invés de buscar espaços para relacionar-se, encontra-se, cada vez mais, conectado à tecnologia. Pross (apud BAIETELLO JÚNIOR, 2004), em estudo clássico sobre comunicação e mídias<sup>2</sup>, afirmou que o corpo é o meio mais elementar nas relações humanas; ele é portanto a “mídia primária”, indispensável na interação de indivíduos. No entanto, por influência do vasto desenvolvimento das outras mídias, classificadas por Pross como secundárias e terciárias<sup>3</sup>, o uso da mídia primária esvaeceu-se no cotidiano das pessoas. Desse modo, também esvaece as potencialidades do corpo humano como produtor de linguagens e de conhecimento.

Em face disso, é necessário, para aprofundar a abordagem do tema, situar os processos comunicacionais em um quadro conceitual mais amplo, que, como acredita Ferrara (2004), seja capaz de romper e superar aquela anestesia midiática e romper ou desmistificar a opacidade que as tecnologias projetaram sobre os vínculos comunicativos e, principalmente, sobre as suas representações. Assim sendo, o que está subjacente às relações comunicativas, sejam elas midiáticas ou não, só poderá ser desvelado pelas lentes

<sup>2</sup> Trata-se da obra: PROSS, Harry. *Medienforschung*. Darmstadt: Carl Habel, 1971.

<sup>3</sup> Segundo Harry Pross as “mídias secundárias” são aqueles meios de comunicação nos quais somente o emissor da mensagem necessita de aparato técnico para enviá-la; já as “mídias terciárias” são aquelas nas quais tanto o emissor quanto o receptor necessitam de aparato técnico para enviar e receber mensagens.



de um olhar atento e disponível a *perceber* as próprias formas, aparências e qualidades através das suas manifestações sígnicas.

O oposto disto é o modo como procede o modelo tradicional de comunicação, que a caracteriza por uma suposta transparência e obviedade, capaz de esgotar-se no próprio reflexo comunicativo. Segundo Ferrara (2004), tal entendimento banaliza a própria comunicação e, sobretudo, nos impede de entrever e enfrentar a desordem, complexidade e as diversidades que residem em seu âmago. Desconsidera-se neste entendimento uma comunicação dinâmica e indefinida, “que é espaço de diferença, ou seja, [que] não se estabelece com clareza por que não há código<sup>4</sup> que a sustente; ao contrário, nutre-se de misturas e interfaces entre linguagens 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 de um novo mapa do mundo.

É oportuno neste momento lembrar Paulo Freire (*apud* LIMA, 2001, p. 63), para quem a comunicação é a “co-participação de Sujeitos no ato de conhecer [...]. A 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”.

Parece-nos fundamental enfrentar essas questões para que a Educação Física infantil realmente avance como prática que lida com o corpo e suas potencialidades expressivas/comunicativas - corpo este que não apenas reproduz, mas que também produz linguagens e conhecimentos.

No momento em que o universo das técnicas vai se estabelecendo como “plenitude dos tempos” (FLUSSER, 2002), a Educação Física, privilegiada pela sua especificidade, deve assumir o compromisso, sobretudo ético, de não deixar morrer o que de fato é o homem enquanto “*ser-no-mundo*”: Corpo - singular, autocriador, produtor de linguagem e de conhecimentos e, por isso, inteiramente participe nas relações comunicativas.

## **EXPRESSÃO CORPORAL E RELAÇÕES COMUNICATIVAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Tal entendimento nos leva a valorizar a possibilidade de a Educação Física infantil resgatar, mediante a expressão corporal, o caráter primordial das relações comunicativas; em especial nas crianças até sete anos, fase em que ainda não incorporou totalmente os significados consensuais determinantes da sua cultura. Ela pode ser relativamente livre, nesta fase, para expressar-se corporalmente na especificidade de sua linguagem. É a esse ponto de vista *comunicado* na expressão corporal da criança que o professor deve estar atento, para poder tomar parte no diálogo que deve caracterizar a Educação Física infantil.

Um exemplo disso é quando uma criança equilibra-se com as mãos no chão, em posição invertida - “planta bananeira”; tal gesto constitui manifestação expressiva dos seus sentimentos e percepção, forma de relacionar-se com o seu meio-ambiente e com os outros, que possibilita à criança recortar e reconstruir o mundo para si mesma. Enfim, é expressão corporal própria à criança e sua cultura, é uma forma de linguagem que permite a interação com outras pessoas e com o mundo cultural que a cerca. Todavia, para a Educação Física, trata-se de gesto errado, que precisa ser corrigido em direção dos códigos

---

<sup>4</sup> 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.

da ginástica olímpica, e transformar-se em “parada de mãos”. Para Kunz (2001) o trabalho com o “movimentar-se humano” nas aulas de Educação Física, deve ir além do trabalho produtivo de treinar habilidades técnicas, passando a levar em conta, sobretudo, os aspectos da *interação social* e o da *linguagem*. Ainda para esse autor, “a sensibilidade as percepções e a intuição humana desenvolvem-se de forma mais aberta e intensa quanto maior for o grau e as oportunidades com a vida, vivências e experiência com atividades construídas por um se-movimentar espontâneo, autônomo e livre” (KUNZ, 2004, p. 20).

Tais considerações nos levam às seguintes indagações: É possível, no âmbito da Educação Física infantil, a Expressão Corporal ser entendida como pura mensagem gestual<sup>5</sup>? É possível ela ser compreendida como linguagem primeira, ou seja, linguagem em si mesma, ou ela é sempre uma linguagem segunda, a serviço de outras linguagens corporais já codificadas culturalmente? Em que medida é possível desatrelá-la dos códigos já estabelecidos culturalmente? Como é possível, através dela, resgatar movimentos de caráter espontâneo<sup>6</sup> das crianças? Como é possível a construção e a compreensão de novas linguagens na Expressão Corporal? Como é possível travar uma verdadeira relação comunicativa utilizando-se dela?

Na esteira das reflexões suscitadas pela semiótica peirciana, podemos inferir, com base em Sant’Agostino (2001), que o trabalho de Expressão Corporal possui seus próprios *signos*, que a caracterizam como linguagem: a Expressão Corporal não é uma linguagem ‘segunda’, a serviço de uma linguagem ‘primeira’ - dança, esporte, brincadeiras cantadas, etc. - mas ela é uma linguagem *em si mesma*.

Buscar compreender a expressão corporal em sua singularidade de linguagem, implica assumir que ela pode ser constituída por gestos não pré-codificados, espontâneos/originais, deflagrados por estímulos diversos (imagéticos, sonoros, táteis, verbais etc.). Por *não-codificados*, queremos 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.

Os gestos *espontâneos* não se opõem aos gestos culturais; espontaneidade, para nós, tem a ver com naturalidade, facilidade, o que se faz voluntariamente, de *modo próprio*; de modo próprio porque é inerente ao ser humano, quer dizer, cada um possui a sua singularidade, um estilo próprio que o faz único e parte de um todo. Porém, os gestos/signos espontâneos não 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, o 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 num processo comunicativo.

## CONCLUSÃO

Sarmiento e Pinto (1997) acreditam que, no estudo das culturas da infância, mesmo que se sustente a hipótese de uma epistemologia própria, não se pode ignorar que o(s) sentido(s) que as crianças atribuem às suas próprias ações é: (i) produto dos processos de colonização dos respectivos mundos de vida pelos adultos; (ii) decorre do processo crescente de institucionalização da infância e do controle dos seus cotidianos feito pela

<sup>5</sup> Por “mensagem gestual”, entendemos a capacidade de produção de significados/sentidos através de gestos.

<sup>6</sup> Para Abbagnano (2000), na linguagem filosófica moderna, uma ação é definida como espontânea quando o princípio está no agente.



escola, pelos “tempos livres” estruturados e pelas práticas familiares; e (iii) resulta da assimilação de informação e modos de apreensão do real veiculados pelas mídias.

Portanto, “as culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, este universo não é fechado, pelo contrário, é mais do que qualquer outro, extremamente permeável - nem lhes é alheia a reflexividade social global” (SARMENTO, PINTO, 1997, p. 22).

Com relação à expressão corporal, a hipótese que consideramos - e para a sua verificação entendemos que a Semiótica peirciana nos fornece adequado instrumental teórico-metodológico -, é de que *qualquer gesto* corporal é um ‘quase-signo’, quer dizer, *possui potencial* para ser signo, para um dado indivíduo, para um dado grupo social ou para uma dada cultura. Este “campo”/conjunto de signos potenciais - movediço, imprevisível e ilimitado - forma a base do que se tem denominado “expressão corporal”, termo este pouco compreendido e fundamentado, e no qual, na verdade, toda as formas institucionalizadas/codificadas da Educação Física foram buscar sua ‘matéria prima’.

Isso implica que a Expressão Corporal para a educação infantil, conforme a entendemos, pode ser constituída por gestos espontâneos, deflagrados por estímulos diversos (imagéticos, sonoros, táteis, verbais etc.) e não ‘pré-codificados’, que desencadeiam a semiose de que nos fala Peirce.

O fluxo de signos – a semiose – pode se dar hibridamente, quer dizer, associando/encadeando signos verbais, gestuais, táteis, musicais etc. Um estímulo inicial, que pode ser um som, uma cor, uma imagem etc., permite ao criança/aluno, a partir de seu repertório<sup>7</sup>, construir inúmeras relações interpretantes/interpretativas, geradoras de um novo signo, traduzido, em um gesto, por exemplo, conforme a Figura 3.

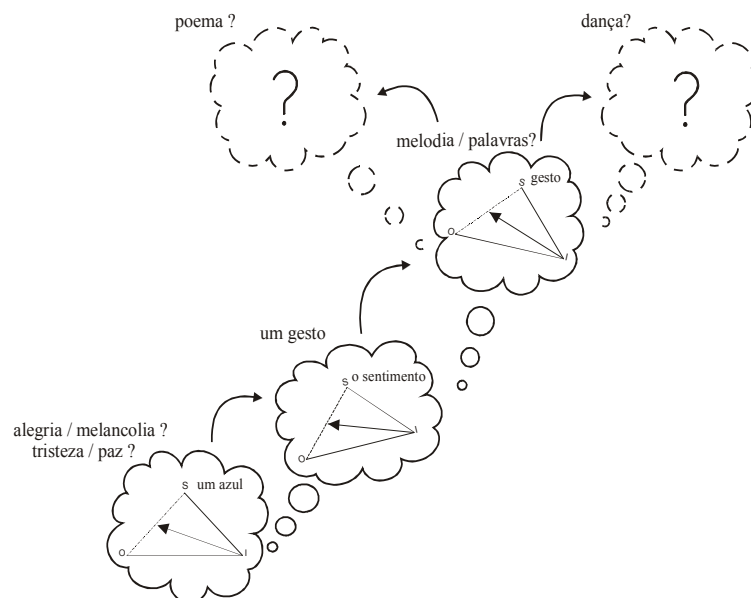


Figura 3. O processo de semiose entre linguagens

<sup>7</sup> Repertório, aqui, refere-se a toda a experiência/memória informacional de um indivíduo, desde sua concepção (DNA) até os dias da vida cotidiana de hoje. Lembramos que, para Peirce (1978, v.1 § 426), "A interpretação em si mesma é experiência...*Em filosofia, a experiência é o inteiro resultado cognitivo do viver...*".

Ao estender o conceito de signo para *qualquer* fenômeno dotado de sentido/significação, e, por entender o processo de produção de signos (Linguagem) como a raiz da produção de informação - do conhecimento -, a Semiótica de Peirce qualifica-se como instrumento privilegiado para nossos propósitos com respeito à expressão corporal: "ler"/interpretar os signos inusitados, novos e imprevistos produzidos pelas crianças, e assim reconhecê-las como produtoras de conhecimentos.

Entendemos, pois, que na medida em que a expressão corporal é tomada como linguagem em si mesma, o foco da relação adulto-criança, professor-aluno, no estudo das culturas da infância, poderá de fato dirigir-se às crianças, possibilitando incluir no diálogo os seus próprios pontos de vista, como almejam os emergentes estudos de cunho antropológico e sociológico; ou seja, partir das próprias crianças para o estudo das realidades da infância. A esse respeito, Sarmiento e Pinto (1997, p. 25) assim se pronunciam:

o estudo das crianças a partir de si mesma permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças.

Em conclusão, entendemos que os processos descritos pela semiótica peirceana permitem superar a oposição entre o 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 ambiente, 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.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAIETELLO JÚNIOR, Norval. O tempo lento e o espaço nulo: mídia primária, secundário e terciária. Disponível em: <<http://www.cisc.org.br/biblioteca/maquina.pdf>> Acesso em: 6 abr. 2004.
- BUJES, Maria I. E. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAYDY, Carmem.; KAERCHER, Gládis E. *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.p.13-22.
- FERRARA, Lucrécia D'Alessio. *A estratégia dos signos*. São Paulo: Perspectiva, 1981. (col. Estudos v. 79)
- \_\_\_\_\_. *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. (mimeo.)
- \_\_\_\_\_. Entre a comunicação e a semiótica, o mundo. *Ghrebh-Revista de Comunicação, Cultura e Mídia*. Disponível em: <[http://www.cisc.org.br/ghrebh/ghrebh5/artigos/05\\_lucreciaferrara.htm](http://www.cisc.org.br/ghrebh/ghrebh5/artigos/05_lucreciaferrara.htm)> Acesso em: 25 maio 2004.

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

KAMPER, Dietmar. Estrutura temporal das imagens. Disponível em: <<http://www.cisc.org.br/ghrebh/artigos/01kamper.30092002.html>> Acesso em: 13 maio 2004.

KUNZ, Elenor. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. 4<sup>a</sup>. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2001.

\_\_\_\_\_. Práticas didáticas para um “conhecimento de si” de crianças e jovens na educação física. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Didática da educação física*. 2<sup>a</sup> ed. Ijuí: Editota Unijui, 2004. p. 15-52.

LIMA, Venício A. de. *Mídia: teoria e política*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo. São Paulo: 2001.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 235-248.

PEIRCE, Charles S. *Semiótica e filosofia*. São Paulo: Cultrix, 1972.

\_\_\_\_\_. *Escritos coligidos*. São Paulo, Abril Cultural, 1974. (col. Os Pensadores v. XXXVI).

\_\_\_\_\_. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1977.

\_\_\_\_\_. *Collected papers*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 8 v., 1978.

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

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

SARMENTO, Manuel J.; PINTO, Manuel. 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.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1969.

Endereço: R. Bartolomeu de Gusmão, 2.102, ap.91 – Jd. América  
Bauru-SP 17017-336  
e-mail: nani.gomes@terra.com.br