

ENTREVISTA COM O PROFESSOR ANDRÉ DA SILVA MELLO

Rodrigo Lema del Rio Martins **1**

Professor do curso de Educação Física da Universidade Federal do **1**
Tocantins, Líder do NAIF (Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus
Fazeres) e do GIPEF (Grupo de Investigação Pedagógica em Educação Física).
E-mail: rodrigoefrural@hotmail.com

Apresentação

André da Silva Mello é Doutor em Educação Física pela Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, sendo titulado em 2007. cursou mestrado em Educação, na área de concentração em Psicologia da Educação, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), no ano de 1999. Além dessa formação, também detém o título de Especialista em Educação Física Escolar, obtido no ano de 1994, na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Sua graduação é em Educação Física, na modalidade de licenciatura plena, concluída na Universidade Federal do Espírito Santo no ano de 1993. Doutor André da Silva Mello lecionou por quatro na Educação Básica até se inserir como professor do departamento de Educação Física da PUC-SP, permanecendo na instituição por mais quatro anos, até retornar para o Estado do Espírito Santo para assumir como docente do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade de Vila Velha (UVV). Após nove anos na UVV, torna-se professor do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, nos cursos de licenciatura, bacharelado, mestrado e doutorado. Acumula ao longo de sua carreira mais de 100 orientações de Trabalhos de Conclusão de Curso, de Monografias de Especialização, de Dissertações e de Teses concluídas. Além de ter publicados uma grande quantidade de artigos, capítulos de livros e livros que tratam da mediação pedagógica da Educação Física, em especial, no âmbito da Educação Física. Coordenou o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em Educação Física da UFES de 2013 a 2018. Coordenou o Programa de Pós-Graduação (mestrado/doutorado) em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo de 2015 a 2018. Atualmente, participa da comissão de avaliação da Área 21 (Educação Física, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional) da Capes. Teve participação direta na criação da "Plataforma Livros", instrumento adotado para avaliação da produção intelectual dos docentes de Programas da Área 21. É Líder do Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres (NAIF), onde desenvolve pesquisas sobre os seguintes temas: práticas pedagógicas e representações com e sobre as infâncias em contextos escolares e não-escolares; Representações sobre atividades físicas e esportivas; Educação Física, lazer e cultura popular.

Professor, de antemão já lhe agradeço por aceitar dividir conosco suas ideias e seus conhecimentos. Passando para as questões que trouxe para orientar nossa conversa, sabemos que, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional afirme a Educação Física como componente curricular obrigatório da Educação Básica e a Educação Infantil como sendo a primeira etapa da Educação Básica, a presença de professores com formação específica nessa área do conhecimento não é automática. Existem diversas variáveis que afetam essa inserção e presença. Nesse sentido, como o senhor compreende o paradoxo da presença do professor de Educação Física no contexto da Educação Infantil, etapa da Educação Básica que preza pela não disciplinarização e pela não fragmentação do conhecimento?

Esse paradoxo ocorre quando consideramos a inserção da Educação Física na Educação Infantil a partir de uma lógica dedutiva, qual seja: Premissa 1 → A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica no Brasil; Premissa 2 → A Educação Física é componente curricular obrigatório da Educação Básica; Logo → A Educação Física é um componente curricular obrigatório da Educação Infantil.

Contudo, quando deslocamos nosso olhar para as práticas sociais, percebemos que essa lógica dedutiva não se materializa nos cotidianos de muitas instituições infantis e, uma das razões para que isso não ocorra, é a dinâmica curricular presente nessa etapa da Educação Básica. Diferentemente dos Ensinos Fundamental e Médio, em que a organização curricular está assentada em disciplinas, na Educação Infantil são as articulações entre diferentes linguagens e/ou campos de experiências que determinam as formas escolares nessa etapa.

Pretende-se, com isso, superar a fragmentação do conhecimento e do sujeito criança. Nessa perspectiva, diferentes áreas do conhecimento [Pedagogia, Educação Física, Artes, Música, Línguas Estrangeiras etc] e sujeitos devem se articular em torno de projetos pedagógicos elaborados coletivamente, a fim de garantir um fio condutor que dê sentido e unidade as ações empreendidas em cada contexto educacional.

Entretanto, ao focalizarmos a centralidade das crianças nos processos de ensino-

aprendizagem empreendidos na Educação Infantil, como preconizam os documentos orientadores dessa etapa da Educação Básica (as DCNEIs¹ e a BNCC² são exemplo disso), que buscam reconhecer e dar visibilidade às produções culturais das crianças, às suas autorias e protagonismos, aspectos relacionados ao corpo e ao movimento são fundamentais na construção das experiências infantis.

Pelo fato de ainda não terem internalizado uma linguagem verbal articulada, o corpo e o movimento constituem-se como dimensões privilegiadas pelas quais os infantis se relacionam com o mundo e com os outros, constroem conhecimentos e afirmam as suas identidades. Embora essas dimensões não sejam propriedades da Educação Física, a natureza epistemológica dos objetos dessa área do conhecimento, que estão centrados na cultura corporal de movimento, podem potencializar as experiências sociocorporais das crianças na Educação Infantil.

Portanto, em minha opinião, o paradoxo existe quando há a inserção de uma disciplina em um contexto que não se organiza de forma disciplinar, ou seja, quando a Educação Física [ou qualquer outra área do conhecimento] é colocada nesse contexto de maneira fragmentada e isolada, sem estabelecer diálogos com outras áreas do conhecimento e sujeitos presentes nos cotidianos das instituições infantis.

Contudo, julgo imprescindível a presença de um profissional em Educação Física na Educação Infantil, que, pela natureza de sua formação, pode fomentar e ampliar as experiências sociocorporais das crianças com a cultura corporal de movimento, de maneira articulada a uma dinâmica curricular que integre diferentes linguagens e campos de experiências. Infelizmente, percebemos que, em muitos casos, a inserção da Educação Física ou de Artes na Educação Infantil ocorre para suprir demandas relacionadas ao planejamento das “professoras regentes” ou, por meio de uma perspectiva funcionalista e instrumental, para potencializar as aprendizagens consideradas importantes, como ler e escrever.

Entretanto, a leitura de mundo antecede a leitura da palavra e, no caso das crianças pequenas, essa leitura ocorre, sobretudo, em sua ação no mundo, ou seja, por meio do seu corpo em movimento no ambiente físico e social em que estão inseridas. Sistematizar e internalizar a realidade por meio de signos dados pela escrita e pela leitura pressupõe uma experiência prévia com essa realidade, caso contrário, o processo de alfabetização se efetiva por meio de “letra morta”, em que as palavras são desprovidas de sentidos por parte de quem as enuncia.

Então, em que medida, na sua opinião, há espaço para a inserção do professor com formação específica em Educação Física para atuar na Educação Infantil?

Há um importante espaço para a inserção desse profissional, desde que consideremos a concepção de infância e de organização curricular presentes nos documentos legais e pedagógicos que orientam a Educação Infantil no Brasil. Ao levarmos em conta a centralidade das crianças nos processos de ensino-aprendizagem empreendidos nessa etapa da Educação Básica, em que os infantis não devem ser concebidos apenas como um “ser em devir” ou um “um vir a ser”, que precisam ser preenchidos pela racionalidade do adulto para se tornarem seres ontologicamente plenos, mas, em sentido contrário, assumindo-os como seres competentes em seus mundos de vida, capazes de pensar e agir sobre si mesmos, o profissional com formação específica em Educação Física pode contribuir de maneira significativa nos processos de socialização e desenvolvimento das crianças.

As experiências sociocorporais são dimensões constituintes das infâncias, por meio das brincadeiras, dos jogos, das danças, das lutas, dentre outras manifestações da cultura corporal de movimento, as crianças vão internalizando e transformando a cultura, tonando-se agentes ativos e autores de suas próprias vidas. Nessa perspectiva, as manifestações da cultura corporal de movimento, sobretudo os jogos e as brincadeiras, não devem ser apropriados pela Educação Infantil apenas como meio, como estratégia metodológica para desenvolvimento de determinadas aprendizagens. Elas também precisam ser abordadas como objeto de ensino, ou seja, como direitos de aprendizagem para que as crianças ampliem o seu capital cultural lúdico, a fim de vivenciarem as suas infâncias de maneira plena.

¹Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, instituída pela Resolução nº 5/2009, do Conselho Nacional de Educação.

² Base Nacional Comum Curricular, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em 2017.

O profissional com formação específica em Educação Física pode potencializar as experiências sociocorporais das crianças na Educação Infantil, promovendo o acesso e mediando as suas produções com as manifestações da cultura corporal de movimento. Reconhecer e valorizar as produções culturais das crianças implica considerar que elas estabelecem, como afirma William Corsaro, um processo de “reprodução interpretativa” com os bens culturais que lhes são ofertados, pois não há um consumo passivo, uma vez que as crianças sempre imprimem as suas marcas pessoais nesses bens. Essa mediação, como dito anteriormente, deve dialogar com outras linguagens, áreas do conhecimento e sujeitos presentes no cotidiano da Educação Infantil, superando, dessa forma, uma abordagem fragmentada e disciplinar do conhecimento.

Em muitos contextos educacionais, devido a importância do corpo e do movimento para as crianças, os projetos institucionais são articulados a partir de manifestações da cultura corporal de movimento que, geralmente, dialogam com alguma manifestação típica da cultura local, fortalecendo os vínculos identitários e potencializando a participação das famílias e da comunidade na dinâmica curricular das instituições infantis.

Ratifico a afirmação de que o corpo e o movimento não são exclusividade da Educação Física, podendo, e até devendo, ser apropriados por outras áreas do conhecimento em suas mediações pedagógicas. Porém, dada a importância dessas dimensões nos processos de socialização e desenvolvimento das crianças, a presença de um profissional com formação específica nessa área na Educação Infantil é, em minha opinião, imprescindível. Infelizmente, temos constatado em nossas pesquisas que, de maneira majoritária, muitos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil se apoiam em pressupostos e concepções pedagógicas que não foram concebidas para essa etapa da Educação Básica, operando com uma lógica que não reconhece as singularidades da pequena infância e as especificidades das instituições destinadas à sua educação.

De acordo com essas pesquisas realizadas e mencionadas pelo senhor, quais são os pressupostos e as concepções que predominam na atuação dos professores de Educação Física da Educação Infantil?

São perspectivas de compreensão do corpo infantil por um viés biologicista, em que as funções orgânicas e maturacionais são enfatizadas em detrimento dos elementos sociais, históricos e culturais que constituem os sujeitos. Há uma grande adesão, ainda hoje, por parte dos professores, às abordagens desenvolvimentistas e psicomotoras. O que isso significa? Que as ações pedagógicas têm como foco a atividade motora e cognitivista. Sendo assim, as dimensões do corpo, do movimento, dos jogos e das brincadeiras ficam subordinadas ao desenvolvimento das funções psicomotoras, tais como: coordenação motora grossa, coordenação fina, lateralidade, percepção cinestésica, imagem corporal, entre outras, bem como a aquisição de habilidades motoras de crescente competência física, baseada na relação direta com as faixas etárias.

Não que isso não seja importante. E não estou defendendo que essas questões não estejam presentes nas aulas dos professores de Educação Física da Educação Infantil. O que eu considero um problema, é quando a participação dos docentes dessa área de conhecimento, na primeira etapa da Educação Básica, se encerra nisso. Como já disse em repostas anteriores, isso esbarra na concepção de criança que temos defendido e que também se encontram nas DCNEIs e na própria “Base” – ainda que esse documento mereça diversas críticas... Mas isso é assunto para um outro momento –. Em minha avaliação, os jogos e as brincadeiras são patrimônios culturais, que as crianças têm direitos de terem acesso e de ressignificarem essas práticas corporais, fazendo com que se sintam ainda mais crianças. É o jogo e a brincadeira com um fim em si mesmo!

A dimensão lúdica desses elementos que constituem o universo da infância não pode ser tratada apenas como uma “isca” para trazer as crianças para as atividades planejadas tão somente pelos adultos, e que tem como objetivo final adquirir competências e habilidades consideradas, pela lógica adultocêntrica, mais relevantes.

Em síntese, eu diria que se tratam de perspectivas que compreendem o corpo e o movimento apenas pelo viés biológico, em que a maturação do organismo, determinada por mecanismos regulatórios endógenos, tem a prerrogativa nos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Nessas perspectivas, as taxonomias motoras e cognitivas é que determinam os currículos escolares, a partir de uma noção de sujeito universal, em que as etapas do desenvolvimento são

determinadas pela maturação biológica do organismo.

Eu assumo o risco de me repetir aqui, nos argumentos, mas é importante frisar que a Educação Física, ancorada nesses modelos, promove aprendizagens de habilidades motoras atreladas a faixa etária em que as crianças se encontram, visando a aquisição de competências, motoras e intelectuais, que as capacitem para as etapas posteriores no processo de escolarização. Com base nesses modelos, a noção de criança como sujeito histórico, socialmente situado, é substituída pela ideia de padrões universais de desenvolvimento, que são fixos e imutáveis, e estão associados a cronologia da idade.

Modelos desenvolvimentistas e psicomotores ainda têm grande impacto nas instituições infantis, assim como em outras etapas da Educação Básica, e visam, sobretudo, instrumentalizar crianças e adolescentes para diferentes tipos de aprendizagens. Por exemplo, o desenvolvimento de habilidades motoras finas, pode ser útil no processo de aprendizagem da escrita, assim como o desenvolvimento da lateralidade predominante. Sem desconsiderar as contribuições do campo do comportamento motor para a Educação Infantil, contemplar o corpo e o movimento apenas nessa perspectiva é um reducionismo muito grande. Como afirma Edson de Jesus Manoel, o ser humano não se movimenta, ele age. O movimento pode ser explicado pela física como o deslocamento do corpo no espaço, e serve para explicar para uma bola rolando, um carro andando ou um ventilador girando. Já a ação é um movimento carregado de história, de aspectos socioculturais e de sentidos, sendo inerente apenas à espécie humana.

A rede municipal de Vitória/ES é uma das mais antigas em que se registra a presença de professores de Educação Física atuando em instituições públicas de atendimento a infância. Essa rede também tem servido como um importante lócus de realização das pesquisas que desenvolve. Quais são as contribuições que as experiências desenvolvidas na capital capixaba podem servir como bons exemplos a inspirar as demais redes públicas?

Vitória, juntamente com Florianópolis, é a capital que apresenta as experiências mais antigas de inserção de professores de Educação Física na Educação Infantil no Brasil. No caso específico da capital capixaba, esse percurso se iniciou no ano de 1991, foi interrompido entre os anos de 1997 e 2004, retornando por meio de um projeto-piloto desenvolvido de forma colaborativa entre o curso de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo e a Secretaria Municipal de Educação desse município.

Essa inserção é anterior à LDB, que institui a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica no Brasil e se configura como importante marco no processo de introdução da Educação Física nas instituições infantis. Nessa trajetória, feita de avanços e retrocessos, a Educação Física assumiu diferentes configurações na Educação Infantil de Vitória, migrando de prática itinerante até componente curricular presente em todos os CMEIs do município.

Avalio que a inserção e a legitimação dessa área do conhecimento na Educação Infantil ocorreram, não por pressão corporativista de professores de Educação Física, mas, e, sobretudo, por meio de práticas pedagógicas que reconhecem e dão visibilidade ao protagonismo das crianças, à suas produções culturais e autorias nas relações que estabelecem com os saberes relativos à cultura corporal de movimento. Afirmo, com convicção, que não foi um espaço concedido, mas conquistado por meio de práticas que dialogam com a concepção de infância e de Educação Infantil adotada pelo município, que convergem com as orientações nacionais.

Ao colocar as crianças no centro do processo pedagógico, buscando superar relações de ensino-aprendizagem que as enxergam apenas pelas suas incompletudes e ausências, as dimensões motora e corporal, materializada pelos jogos e brincadeiras, dentre outras manifestações da cultura lúdica infantil, emergem como potente campo de práticas autorais e de inventividade das crianças. É nesse campo que as crianças transitam com mais autoridade e conseguem exercer o seu protagonismo de maneira efetiva. Como afirma Khipard: não existe nada mais sério para as crianças do que brincar. O grande desafio, a meu ver, está circunscrito no campo didático-pedagógico, ou seja, em materializar esses pressupostos, que estão no campo das intenções, em ações. Julgo que esse é o mérito dos professores de Educação Física que atuam no sistema público de Educação Infantil de Vitória e que denotam o êxito em suas ações.

De maneira inventiva e criativa, os professores e professoras de Educação Física de Vitória

têm trazido os infantis para o centro da cena em suas mediações pedagógicas, outorgando-lhes autonomia e direito de participação no encaminhamento de suas aulas. Contudo, isso não significa em o professor se eximir de suas responsabilidades docentes. Não se trata de um “*laissez faire*” pedagógico, em que as crianças fazem o que querem nas aulas, mas sim de um processo de coparticipação, de coautoria e de coresponsabilização na construção das atividades vivenciadas. Parte significativa dessas experiências pedagógicas foi sistematizada e publicada em artigos acadêmico-científicos, em livros e capítulos de livros, dissertações e teses.

Aliás, a formação dos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil de Vitória é outro ponto de destaque e que está diretamente relacionado ao êxito das ações realizadas nesse contexto. Dentre todas as etapas da Educação Básica do município, a Educação Infantil é aquela que concentra o maior número de professores de Educação Física especialistas, mestres e doutores. Os próprios processos de formação continuada empreendidos na Educação Infantil do município, desenvolvidos em parceria com o NAIF/CEFD/UFES, buscam dar visibilidade às práticas pedagógicas dos professores, tomando-os como pesquisadores das próprias práticas. Trata-se, portanto, de uma formação “com” os professores e não “para” eles.

Embora considere que não exista uma “receita de bolo”, capaz de ser replicada em diferentes contextos sociais, as experiências de Vitória podem inspirar outras redes de ensino nos seguintes aspectos: 1) a materialização de práticas pedagógicas que considerem as crianças como autoras de suas próprias vidas, assumindo a linguagem corporal como aspecto central para efetivação desse processo; 2) a inserção de professores com formação específica em Educação Física, capazes de potencializar as experiências sociocorporais das crianças por meio das manifestações da cultura corporal de movimento; 3) mediações pedagógicas que articulem diferentes linguagens, campos de experiências e sujeitos presentes nos cotidianos das instituições de Educação Infantil; e 4) processos formativos que reconheçam e valorizem os professores e suas práticas pedagógicas, superando modelos de formação externamente orientados.

O NAIF, grupo de pesquisado liderado pelo senhor, tem se destacado por produzir pesquisas em estreito diálogo com o cotidiano escolar. Quais as peculiaridades e vantagens dos estudos com essa característica?

Ao adotarmos as práticas cotidianas como fundamento teórico-metodológico em nossas pesquisas, operamos com uma inversão epistemológica em relação ao modo hegemônico de se produzir conhecimentos pedagógicos, que ocorre, majoritariamente, no sentido teoria → prática. Assumimos a prática como ponto de partida e de chegada na produção de conhecimentos de natureza didático-pedagógica. Ancorados na perspectiva da história cultural, de Michel de Certeau, não consideramos o cotidiano como lugar de repetição, da rotina mecânica e de práticas estéreis. Mas, ao contrário, enxergamos o cotidiano como lugar de inventividades e de práticas criativas, em que os seus praticantes, se maneira astuciosa e subversiva, agem para fazer valer os seus interesses, necessidades e expectativas frente a relações hierárquicas de poder que se estabelecem em diferentes contextos sociais, inclusive, na escola.

No caso específico de pesquisas com as crianças, os *estudos com o cotidiano* têm fornecido instrumental teórico e metodológico para percebermos as produções culturais dos infantis. Muito se falar e “dar voz” as crianças, mas, em minha compreensão, precisamos “dar ouvidos” para elas, pois, incessantemente, por meio de diferentes linguagens, elas estão nos dizendo algo. Concordo com Finco e Oliveira, quando afirmam que: “Apesar de toda bagagem de estereótipos, as crianças pequenas ainda encontram espaços para a transgressão, para a superação e para expressão dos seus desejos. Assim, as crianças pequenas, com seus corpos e com suas espontaneidades, problematizam e questionam esses modelos centrados no adulto”.

As práticas cotidianas são portadoras de duas dimensões indissociáveis: a ética e a estética. A primeira diz respeito à necessidade histórica de existir, por mais cooptada ou coagida que a criança seja no ambiente escolar, ela vai agir de modo a atender as suas necessidades. Já a dimensão estética, se refere ao modo criativo como ela vai operar para que esses desejos e necessidades sejam alcançados. É uma ação tática, a arte do mais fraco, que se manifesta nas brechas do poder. Para Certeau, os praticantes do cotidiano [inclusive as crianças], não consomem passivamente os bens culturais que lhes são ofertados, pois há uma estética da recepção, em que eles imprimem

as suas marcas identitárias nesses bens. Aqui se observa uma proximidade do conceito consumo produtivo, de Michel de Certeau, com o conceito de reprodução interpretativa, de William Corsaro.

Para considerarmos as produções culturais das crianças nos processos pedagógicos empreendidos na Educação Infantil, é preciso desenvolver uma escuta sensível, capaz de captar as enunciações das crianças, que nem sempre se manifestam pela linguagem verbal, mas, sobretudo, pela sua linguagem corporal. Assim, os seus corpos em movimento constituem narrativas que precisam ganhar visibilidade e compreensão por parte dos adultos. É no cotidiano das instituições infantis, nas salas de aula, no recreio, nos pátios, nos corredores, que essas narrativas pulsam permanentemente e estão ávidas por um olhar compreensível dos adultos que, em sua maioria, querem controlar os seus corpos em movimento. A escola da pequena infância precisa superar o modelo cognitivista de educação, em que o corpo se constitui como o “outro da razão”, sendo constantemente domesticado e docilizado para não atrapalhar os desígnios intelectuais.

As ações corporais das crianças se manifestam no seu brincar. Por isso, o brincar não pode ser considerado como algo antagônico ao aprender, pois as crianças aprendem brincando. Como disse o poeta Carlos Drummond de Andrade: “brincar não é perder tempo, mas sim ganhá-lo”. Contudo, não é atividade em si que determina a ludicidade da brincadeira, mas a forma subjetiva como as crianças se relacionam com ela. Muitas vezes as crianças estão inseridas numa brincadeira, mas não estão brincando. Na lógica escolarizante que tem se propagado na Educação Infantil, o brincar tem assumido um caráter instrumental, funcionalista, destituído do espírito lúdico que o caracteriza. A brincadeira, nesse caso, se torna sinônimo de trabalho. As práticas cotidianas nos ensinam como as crianças brincam, quais são os sentidos que elas constroem em suas engenharias brincantes. Precisamos estar atentos a isso, sob o risco de negligenciarmos o inalienável direito de brincar das crianças.

Para finalizar, peço que nos diga quais os principais referenciais teóricos que fundamentam as suas pesquisas e de seus orientandos?

Diferentes objetos de pesquisas requerem diferentes perspectivas teóricas e metodológicas para enfrentá-los. Nesse sentido, não trabalhamos com os mesmos pressupostos teóricos para lidar com objetos distintos. Entretanto, os referenciais que mobilizamos em nossas pesquisas estabelecem certa coerência epistemológica, a fim de evitar uma miscelânea teórica. Dentre as perspectivas teóricas e metodológicas mais recorrentes em nossos estudos, e aqui faço uma ressalva de que teoria e método são duas dimensões indissociáveis, destaco a Sociologia da Infância, em que Manuel Jacinto Sarmiento e William Corsaro têm se constituído como nossos principais interlocutores, e os Estudos com o Cotidiano, em diálogo com os postulados de Michel de Certeau. O próprio Sarmiento, ao discorrer sobre a Sociologia da Infância, afirma que esse campo só conseguirá dar conta do seu estatuto científico se estiver aberto permanentemente ao diálogo interdisciplinar.

Com a Sociologia da Infância, buscamos superar um olhar que coloca a criança na posição de subalternidade em relação ao adulto. Concebemos os infantis como sujeitos competentes, capazes de serem autores de suas próprias vidas. No caso específico dos estudos com as crianças na Educação Infantil, os postulados de William Corsaro, que estão assentados na perspectiva interpretativa da Sociologia da Infância, têm nos ajudado a compreender as autorias e as produções das crianças por meio de suas culturas de pares. Alguns princípios de natureza metodológica, como a entrada reativa por exemplo, tem viabilizado o acesso ao universo infantil a partir de relações menos hierarquizadas entre crianças e adultos.

Já os Estudos com o Cotidiano têm nos fornecido “lentes” para enxergar a potência das práticas ordinárias e dos seus praticantes na produção de conhecimentos socioculturais e pedagógicos. Sem negar as pressões que as macroestruturas sociais exercem sobre os indivíduos, os Estudos com o Cotidiano dão visibilidade as ações táticas dos sujeitos para operar em contextos marcados por relações assimétricas de poder. No que tange as pesquisas com as crianças na Educação Infantil, as práticas cotidianas das crianças e suas enunciações, que, para Certeau, é a fala em ato [fala que se manifesta por diferentes linguagens, sobretudo, a corporal], têm colaborado na compreensão das racionalidades infantis e os seus motivos para ação, assim como no seu modo singular de significar o mundo. Para isso, como afirma Walter Benjamin, é preciso “escovar a contrapelo” e tentar enxergar a realidade “com olhos de criança”. Para isso, tem sido muito profícuo dialogar com

o autor italiano, Francesco Tonucci.

Vou dar um exemplo concreto disso que estou falando: na tese de doutorado de Raquel Firmino Magalhães Barbosa ela defende as brincadeiras lúdico-agressivas (brincadeiras de lutinhas) como importante fator de socialização das crianças e, ao contrário do que circula no senso comum, como meio de desaceleração da violência. Ela percebeu nas práticas cotidianas das crianças que essa recorrente manifestação da cultura lúdica infantil, que constantemente é censurada pelos adultos na Educação Infantil, só é possível de ocorrer por meio de permanentes processos de autocontrole, caso contrário, a linha tênue entre ludicidade e violência é ultrapassada e a brincadeira se torna inviável.

Portanto, diálogos interdisciplinares, que permitam compreender as crianças em sua complexidade, são necessários. Com o cuidado para não cair em incoerências epistemológicas nas articulações entre diferentes perspectivas teóricas, os nossos referenciais não podem se constituir como “camisas de força”, que engessam a compreensão dos universos infantis. Por melhor que sejam as teorias, a realidade é sempre mais ampla.

Professor André Mello, muitíssimo obrigado por essa entrevista. Tenho certeza que as suas respostas contribuem bastante para compreendermos o papel da Educação Física na Educação Infantil, bem como repensarmos a corporeidade e as ações infantis nesse contexto.

Referências

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. In: BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 80-101.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 10 jan. 2019.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes do fazer**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443- 164 464, maio/ago. 2005.

CORSARO, W. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

CORSARO, W. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FINCO, D; OLIVEIRA, F. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. In: FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (Org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 55-80.

KIPHARD, E. J. **Insuficiencias de movimiento y de coordinación en la edad de la escuela primaria**. Buenos Aires: Kapelusz, 1977.

MANOEL, E. J. A Abordagem desenvolvimentista da educação física escolar – 20 anos: uma visão pessoal. **Revista de Educação Física da UEM**, Maringá, v. 19, n. 4, p. 473-488, 4. trimestre, 2008.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA,

M. C. S. (Org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. p 1-30.

SARMENTO, M. J. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. (Org.). **Sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 13-46.

TONUCCI, F. **FRATO**: 40 anos com olhos de criança. Porto Alegre: Artmed, 2008.

Recebido em 31 de janeiro de 2019.

Aceito em 4 de setembro de 2019.