

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Ciências de Educação
Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN

Em maio de 2008 a Prof^a. Sônia Kramer, professora e pesquisadora da Educação (PUC-RIO e UERJ) esteve participando, como avaliadora, em uma sessão de defesa pública de dissertação na UFSC e concedeu a Márcia Buss Simão¹ e Moema Kiehn², pesquisadoras do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância – NUPEIN, a entrevista que se segue.

A edição e revisão do texto final foi realizada pelo prof. João Josué da Silva Filho, pesquisador do NUPEIN e editor geral da revista Zero-a-seis .

PERGUNTA 1- Prof^a. Sônia, como a Sra. vê a polêmica entre a escolarização e a não escolarização no âmbito da educação infantil? Poderias detalhar aspectos de seu ponto de vista?

SÔNIA KRAMER: Em meu ponto de vista trata-se de uma falsa polêmica, pois tanto a escola como a educação infantil possuem um compromisso com as crianças, com os jovens e com os adultos. Como desenvolver o trabalho com os pequenos, com as crianças, e não ter aluno e professor? Sou contrária aos dogmatismos que surgem no campo da Pedagogia, no sentido de polarizações: aluno x professor; processo x produto; diretividade x não diretividade.

PERGUNTA 2- Poderia detalhar um pouco mais esse seu ponto de vista?

SÔNIA KRAMER: Sempre que se fala em escola parece que se fala no mau sentido. Fala-se do horário, do currículo, etc. Na Educação Infantil tenho sido questionada, nesse debate, em dois sentidos:

O primeiro é: “Você é a favor da inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental, mas isso não seria uma escolarização precoce da educação infantil?”.

¹. Doutoranda na Linha Ensino e Formação de Educadores – PPGE- UFSC - marcia@ced.ufsc.br

². Doutoranda na Linha Ensino e Formação de Educadores – PPGE- UFSC - moema@kiehn.org

“Não vai significar uma escolarização precoce dessas crianças que poderiam no âmbito da educação infantil estar vivendo mais a vida de criança, tendo atividades mais livres ou, enfim, menos comprometidas com a cultura escolar ou com os conteúdos?”. Tenho recebido também um segundo tipo de crítica, assim: “Bem, Sônia, você é a favor de colocar as crianças com 6 anos no ensino fundamental, mas isso não vai significar uma *pré-escolarização* do ensino fundamental?”. As pessoas que fazem esse tipo de questionamento estão supondo que *pré-escolarização* significaria um afrouxamento do trabalho feito na escola, como se a escola perdesse qualidade com a entrada das crianças de 6 anos.

É aqui que entendo que a polêmica representa, talvez, uma falsa questão. Acho que primeiro a gente precisaria pensar, o que é uma escolarização adequada, mesmo no ensino fundamental?

PERGUNTA 3- E, em seu entender, o que constituiria uma escolarização adequada?

SÔNIA KRAMER: Uma escolarização adequada tem a ver com uma escola que além de ter compromisso com o conhecimento, no sentido da cultura, possui um compromisso com as *pessoas*, as pessoas crianças, jovens ou adultas. Aqui é que localizo o grande nó da questão: como desenvolver um trabalho, desde os pequeninhos (obviamente eu não falo de *escola* para os pequeninhos), elas são crianças e não são alunos? Ora, os adultos são profissionais e são professoras, fica então esse grande desafio: como ter professora e não ter alunos? Considero que existe uma especificidade do trabalho no âmbito da educação infantil no sentido das interações, sobretudo quanto menor for a criança. São essas especificidades que nós não deveríamos perder, também no ensino fundamental, porque afinal de contas crianças são pessoas e os adultos também são pessoas. Nesse sentido é que afirmo me parecer uma falsa polêmica, uma dicotomia que precisa ser superada.

PERGUNTA 4 - Em sua opinião qual o grande desafio para essa superação?

SÔNIA KRAMER: A uma certa altura da nossa conversa vocês enfatizaram o aspecto de que “ainda hoje” essa polêmica tem se colocado, o que significa que ela não é nova. Considero, contudo, que há um dado novo que é a inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental. Acho que na verdade não conseguimos enfrentar, ainda, o desafio

de pensar a continuidade, ou seja, nós sempre trabalhamos com “quebras”. A nossa escola sempre impõe quebras. Nós lutamos muito para conseguir inserir a educação infantil na educação básica, mas percebo que nós já a “quebramos” em “zero a três” e “quatro a seis”. Temos ainda a quebra do ensino fundamental e educação infantil e a inclusão das crianças de seis anos. Essa nova situação teria sido, e acredito que ainda possa ser, uma ótima oportunidade para pensarmos a perspectiva da continuidade, ou seja, que processo é esse que começa não escolar, lá com os pequeninhos, mas que vai se tornando escolar na medida em que as crianças já podem ter um outro tipo de socialização? O que eu estou tentando dizer é que essa escolarização, ela é, na realidade, um processo de socialização.

Eu ontem dizia, lá na defesa, que a escola, as creches e as escolas são, do meu ponto de vista, as instituições mais estáveis que nós temos na sociedade contemporânea, ou seja, ali as crianças e os adultos ficam várias horas por dia convivendo com as mesmas pessoas, por mais que tenha uma variação elas têm a possibilidade de construir ethos, constroem coletivamente uma prática social. Eu vejo nesse processo uma possibilidade de enfrentarmos o desafio da escola, da educação infantil e do ensino fundamental constituírem-se como um processo de escolarização. E me entendam bem, isso não significa que ali os bebês já estão sendo escolarizados. O que eles estão é vivendo um espaço de socialização. Esperamos que progressivamente eles possam ir para a escola e que aos cinco, seis, sete, oito anos, se integrem no tipo de trabalho que na nossa sociedade é chamado de perspectiva escolar, o que, em meu entender, não será nenhum crime contra as crianças se for exercido com qualidade, com profissionais competentes, com acesso a cultura, etc.

PERGUNTA 5- Nessa perspectiva você identificaria a emergência de uma “Pedagogia da Infância” como caudatária de uma não *diretividade pedagógica* e, portanto, identificada com uma postura *neoliberal*?

SÔNIA KRAMER: Bom, primeiro eu queria dizer que, toda a pedagogia é ‘de’, ela visa algo, tem compromisso com a verdade, com o conhecimento, tem objetivos calcados no conhecimento científico, na cultura, na arte e na própria vida! Mesmo que não fosse chamada de pedagogia da juventude ou pedagogia de adultos, seria necessariamente uma pedagogia ‘de’, no caso ‘de’ infância ou ‘da infância’, no sentido de que ela sempre foi, historicamente, e ainda é hoje, algo que é encarnado ‘de’, quanto

menos ela for ‘de’, mais significa que ela é um método anti-profissional que não está considerando as pessoas para quem e com quem o trabalho está sendo previsto, planejado e realizado. Estou dizendo isso porque de início eu mesma me perguntava se era necessária essa especificação, esse complemento nominal ‘pedagogia da infância’ ou se pedagogia por si, já seria sempre ‘de’ crianças, jovens ou adultos, se isso já ficava subentendido numa pedagogia. Mas compreendo agora que o ‘da infância’ tem a finalidade de enfatizar algo que historicamente ficava de fora, na medida em que, as crianças não eram vistas como atores sociais, como sujeitos sociais de direitos. Sendo considerados como atores sociais, elas são reconhecidas como competentes e protagonistas de interações, sendo capazes de se expressar e de compreender o mundo. À medida que elas não eram consideradas como sujeitos sociais de direito elas ficavam de fora, nesse sentido o “da infância” visa uma ênfase, quase como dizer: -“Atenção! Alerta! Há aqui crianças para as quais eu preciso destinar ou pensar uma pedagogia que, provavelmente, não será idêntica à dos adultos ou jovens.”.

Para reforçar o raciocínio, poderíamos pensar ao contrário. No trabalho de educação de jovens e adultos a grande crítica que sempre se fez foi à utilização de textos para crianças na alfabetização de adultos. Essa é uma crítica antiga, todo pessoal do EJA, de educação de jovens e adultos sabe disso. O trabalho do Paulo Freire entra, também nessa perspectiva de trabalhar o conhecimento cultural das pessoas, ou seja, ele tinha a necessidade de pensar uma pedagogia de adultos. Identifico, então, a emergência de uma Pedagogia da infância com essa finalidade política de enfatizar esses cidadãos pequenos, pequeninhos, que têm direito a um trabalho que seja pensado e planejado cientificamente, um trabalho que tenha uma fundamentação, que seja profissional e garanta a eles condições interessantes de desenvolvimento de todas as suas dimensões humanas.

PERGUNTA 6- Quer dizer, então, que para você, opor “Pedagogia da infância” à questão da diretividade reforça a posição de ênfase nas dicotomias, conforme citado anteriormente?

SÔNIA KRAMER: Veja, eu me considero uma pessoa muito contra pragmatismos e fico impressionada como o campo da pedagogia gosta de polarizar, de dicotomizar. O que eu vou dizer está num livro chamado [no caso é meu] “História de professores”, não sei se vocês conhecem esse livro. Ali eu coloco em um parágrafo algo mais ou menos

assim, “Como a pedagogia sempre opôs processo e produto, de tal forma que o professor precisa escolher em dar ênfase ao processo ou ao produto, sempre de forma dicotômica”.

Hoje mesmo, a idéia que se tem de diretividade ou não diretividade. Parece que esta questão está no cerne da Pedagogia. Eu sempre achei isso. Vou dar a vocês um exemplo sobre a questão da criança e a questão da leitura e da escrita. Sou uma pessoa que trabalha na educação infantil e no ensino fundamental, vocês sabem disso! Às vezes recebia críticas de que eu era construtivista, como se houvesse algum mal nisso, em ser construtivista e dar ênfase ao *processo*, trabalhando com Piaget, com Vygotsky. Por outro lado, como eu também trabalhava com Freinet e Paulo Freire no ensino fundamental, havia um outro tipo de crítica, na qual, diziam: - “a Sônia, imagina! Na educação infantil, ela vai querer escolarizar a educação infantil, porque ela tem um compromisso com o conteúdo, com o conhecimento, com a cultura...”. Assim, existe essa falsa idéia –dicotômica - de que, não se pode trabalhar *processo*, a não ser que eu trabalhe *produto*. Eu pergunto: como pensar um processo de desenvolvimento da criança descolado daquilo que a criança está conhecendo do mundo, qual é o pré-suposto de produto? Como desencadear, como pensar, o processo de desenvolvimento motor da criança nos espaços, os movimentos, o corpo, supondo que, o que resulta disso é ela se arrastar, engatinhar e andar? O fato de eu não querer que ela fique somente engatinhando a vida inteira, não é um mal! Ninguém quer! Nem sequer uma mãe, que nunca ouviu falar em teorias, quer que seu filho fique engatinhando a vida inteira! Então, da mesma maneira, me parece absurdo, por exemplo, nós pensarmos que se uma criança tem, por alguma razão, limites físicos e por isso precise de um trabalho específico para desenvolver as condições para andar, nós não o fazamos. Do mesmo modo, penso em relação ao conhecimento. Eu acho que o espaço, o ambiente, etc. podem ser mais, ou menos, importantes, mas se trata de processo e também de produto. Você não imagina que vai apenas trabalhar determinadas formas, como contar histórias, ler histórias, ter acesso à cultura, e, pensar, bem, essa criança, então, vai só viver processos! Nós não queremos que ela tenha somente *acesso*, mas também que ela *construa* a leitura e a escrita! Em meu entender, não pensar assim seria um absurdo! Compreendo que o processo educativo sempre implica processo e produto. Estou colocando isso porque quando se diz que uma pedagogia é caudatária de uma não diretividade, isso me leva a pensar num espontaneísmo, algo que não tivesse um compromisso com o conhecimento, então vejam, falei de compromisso com as crianças,

com os jovens e com os adultos. Afirmo isso, para dizer que, do meu ponto de vista, não acho que a “Pedagogia da Infância” seja caudatária de uma não diretividade pedagógica! Estou trazendo argumentos para dizer que não, porque toda pedagogia, além de ser ‘da infância’, necessariamente é uma pedagogia implicada, aliás, o campo pedagógico é o campo que mais visa coisas, ele tem um compromisso com a verdade, com a tentativa de compreender as gerações e os conhecimentos nesses processos educacionais com os pequenos e com os mais velhos e, tem objetivos! Tem objetivos que estão relacionados, do meu ponto de vista, com o conhecimento científico, com a cultura, com a arte, com a própria vida, com o agir ético! Além disso, entendo que toda pedagogia é ‘dê’, e por isso não me parece *produto de* caudatária de uma não diretividade pedagógica, ao contrário! Eu acho que ela está comprometida com as crianças pequenas, tentando pensar modos de lidar com o conhecimento, com a cultura, com a arte e com a ética nesta faixa etária, ou seja, com os valores que são transmitidos. Tudo isso não desconhecendo que existe uma especificidade no trabalho com esses cidadãos de pouca idade. Também me preocupo com a questão de como nós nos preparamos, nos formamos, para lidar com os outros, com as interações, e com as nossas interações?

Assim, dessa maneira, é que olho para o mundo e olho para a pedagogia. Entendendo essas três dimensões, então, não vejo que essa pedagogia da infância seja caudatária de uma não diretividade pedagógica, até pelo contrário! Eu diria que ela é até mais diretiva! Porque mais do que a escola ela está, pensando, como organizar os espaços, quais materiais serão colocados a disposição das crianças, que tipos de instrumentos, que tipos de materiais simbólicos, como organizar os murais, colocar os murais a altura da criança, dispôr os livros, até a disposição dos livros, virados ou expostos não só na vertical mas com as capas viradas para as crianças. Foi por isso que ri quando vi a pergunta, porque considero o campo da educação infantil e de uma pedagogia da infância muito mais como uma abordagem teórica sobre o trabalho com as crianças pequenas e, portanto, como uma orientação, uma direção para esse trabalho.

PERGUNTA 7- Insistindo um pouco mais, profa. Sônia, como é percebida pela senhora, no âmbito dessa polêmica, o aspecto da escolarização *versus* desescolarização?

SÔNIA KRAMER: A nossa pré-escola é muito escolarizada. Ela já é muito escolarizada em um determinado modelo de escola. Por isso, quando se pensa,

contemporaneamente, nas alternativas pedagógicas para infância, nós estamos pensando em como intervir nesse espaço que tem tantos modelos para serem seguidos. Pensar os planejamentos dos espaços, dos materiais simbólicos e também ao pensar a formação dos professores para essas tarefas estamos lidando com uma diretividade pedagógica muito mais forte, com maior intervenção. Eu não vejo as escolas, em geral, pensando em quais as conseqüências de montar um mural desta ou daquela forma! Grande parte das escolas fazem o mural e ele fica lá seis meses, sempre do mesmo jeito.

Acho também interessante agregar aqui a resposta à parte da questão anterior que se referia a uma certa relação entre Pedagogia da Infância, não diretividade pedagógica postura neoliberal? Bem, se eu disse que não me parece, em absoluto, que seja não diretivo, eu nem sei se eu defino neoliberal dessa forma, eu acho que neoliberal tem conseqüências muito mais graves do ponto de vista da falta de investimentos nas políticas para a educação e a infância. Para mim, essas políticas neoliberais têm mais a ver com as questões das políticas macro-estruturais, então eu também acho que afeta o campo da infância. Todavia entendo que o neoliberalismo é muito mais a omissão em relação às políticas de infância e a toda a emergência desse campo. O que precisamos considerar para propor o contrário é mobilização coletiva para formulação de políticas. Esse me parece, seria um modo de olhar para a questão. Um modo de olhar para questão que estranha ver esses elementos, Pedagogia da Infância, não diretividade e neoliberalismo, colocados juntos.

Por um outro ângulo o que se poderia dizer é que a educação infantil, a pré-escola, a história da educação infantil, coincide historicamente com o modelo de *escola nova*, que também foi alvo dessa crítica, a de ser não diretiva. Então, incluo essa discussão, a da escola nova, no comentário que fiz sobre as polarizações, porque se eu pegar, por exemplo, um pedagogo da escola moderna, ele já fazia essa crítica: de um lado, que tem uma pedagogia convencional - diretiva - pedagogia tradicional que privilegia a transmissão mecânica de conteúdos *versus* uma suposta *pedagogia nova* que pudesse abrir mão dos conhecimentos. O que eu estou querendo dizer é que, seja com Freinet, seja com Paulo Freire, nós temos caminhos entre o conhecimento e a criação humana, que, acreditamos, se dêem simultaneamente. Eu não acho que isso seja neoliberal, eu acho que isso são buscas constantes, são do homem e não apenas supostos conteúdos universais.

PERGUNTA 8 - Onde estariam localizadas as convergências entre o ensino fundamental e a educação infantil e quais seriam, em sua opinião, as especificidades de cada segmento?

SÔNIA KRAMER: Eu acho que existe uma grande distinção que é a questão política. Educação Infantil é, felizmente conquistado, o direito de todas as crianças, dever do Estado e opção da família. Em ambos os casos, então, uma primeira convergência é que se trata de um direito das crianças, ainda que no caso da educação infantil seja direito e não obrigatoriedade, ou seja, é obrigatoriedade do Estado oferecer, mas não obrigatoriedade da família matricular. E ainda que o ensino fundamental seja obrigatório, em ambos os casos nós estamos falando de direitos, direitos das crianças, direitos das famílias e direito do Estado no caso da obrigatoriedade.

Nesse sentido, essa questão tem a ver com o discutido anteriormente, ou seja, nós estamos falando de um direito, de uma forma de socialização, uma socialização que se inicia lá nas creches, não obrigatória, obviamente somente países autoritários obrigariam a família a entregarem suas crianças se não quisessem! Mas, eu estou falando também de um direito que essas crianças devem ter até as dez anos, - eu estou pensando no zero a dez - onze doze... direito aos conhecimentos básicos, para exercício de sua cidadania. Conhecimentos da matemática, da língua portuguesa, das ciências sociais e das ciências naturais, assim, tanto as crianças como os alunos da educação infantil, eu insisto em falar em educação como espaço do corpo, da produção cultural, desde lá dos pequenininhos. Mas isso precisa continuar no ensino fundamental! Onde essa especificidade dever ser canalizada para o acesso ao conhecimento, conhecimento que está materializado na literatura, no cinema, e que também, está sistematizado como conhecimento na língua portuguesa, na matemática, nas ciências naturais e sociais.

Então, no meu entender, a primeira convergência é que ambos são sujeitos de direitos, tanto as crianças da educação infantil como as do ensino fundamental. A especificidade da educação infantil é, - estou repetindo - tanto na educação infantil eu tenho as três dimensões: o conhecimento da arte, o conhecimento científico e o conhecimento ético ou da vida, como também no ensino fundamental, e, cada vez mais, aliás, mesmo para os maiores, esse tema do agir ético, dos valores, dos cuidados, ou seja, em ambos trata-se de formação científica e cultural! Não deixo os pequenininhos botarem o dedo na tomada, ou ficarem expostos a perigos porque eu como adulto cuido, dou remédios para o bebê tomar e isso não significa que eu esteja dando aula de ciências

para o bebê, não é escolarização, mas há um conhecimento escolar que me informa para dizer atenção! Não deixe remédios ao alcance das crianças! Não deixem que eles se machuquem! Não apenas por uma questão de que o sofrimento vai ser imposto, mas também porque poderá ter conseqüências.

As especificidades têm a ver com o direito das crianças maiores de acesso aos conhecimentos básicos, é o direito de todos terem acesso a cultura, aos livros. Mais ainda, que nos maiores isso seja vivido de uma forma sistemática! As crianças têm direito de ler, de escrever corretamente, de dominar conhecimento básico, o problema é definir o que é o conhecimento básico, mas isso não está aqui nessa entrevista [risos].

PERGUNTA 9 - Do seu ponto de vista, qual seria a explicação para a utilização dos termos, “ensino” para as crianças maiores e, “educação”, para as menores?

SÔNIA KRAMER: Não sei explicar historicamente e não vou entrar nisso, porque eu acho que tem, ainda, antes de abordar esse aspecto, uma especificidade que vale a pena mencionar que é: trata-se de um processo, uma instituição, modalidades institucionais que lidam com crianças e adultos. As crianças, que no ensino fundamental passam a ser consideradas alunos, - isso não quer dizer que elas não sejam consideradas alunos na educação infantil -, mas eu também não gostaria que elas fossem consideradas apenas como alunos no ensino fundamental. Quero dizer que temos crianças sempre! Mas quero dizer que temos adultos sempre também! Mesmo que eu diga que eles são professores dos bebês, eu não transformo os bebês em alunos, eu também não deveria me esquecer que eles são professores adultos, porque às vezes não são adultos, às vezes são jovens. As vezes são jovens e também não resolveram questões básicas na sua própria construção acadêmica, não resolveram questões de sexualidade, tem ou não determinados preconceitos. A formação científica, cultural e ética, que afeta as crianças também afeta os adultos, ou seja, pensar projetos de formação da escola, como tendo um compromisso com a educação científica, cultural e ética é pensar nas crianças e nos adultos, e, não só nos professores e alunos.

Eu sei que tem uma intenção nessa pergunta de falar, de educar e cuidar! Eu costumo dizer, o educar envolve cuidar e ensinar, o que eu acho que foi um equívoco, essa polarização que se fez, de cuidar *versus* educar, essa polarização, o que nós deveríamos ter feito era entre o cuidar e o ensinar. Na realidade o educar não se opõe, ao cuidar, inclui o cuidar, ou seja, no campo da educação infantil, parece que eu cuido

mais dos bebês do que das crianças maiores, isso obviamente é verdade, do ponto de vista prático, mas eu preciso dizer, que eu cuido sempre!

Semana passada uma aluna minha da pedagogia me procurou com um problema terrível da vida dela, eu fiquei duas horas com ela, eu cuidei, perguntei, dei atenção. Nós geralmente não costumamos olhar para esta questão dessa maneira, eu acho que a educação, a explicação que eu tenho é que essa educação inclui essa dimensão do cuidar dos bebês. Claro que essa aluna que me procurou, se eu não a atendesse, ela procuraria um outro adulto, enquanto que a criança não procura dessa maneira o adulto que, se dirige, se dispõe, tem escuta, tem um olhar atento. Então tem uma diferença nesse sentido, o cuidado ele existe sempre, mas, quanto menorzinha a criança, mais o adulto tem que estar alerta para ser quem tem a iniciativa “de”, a iniciativa de ver que a criança está em risco, ou em sofrimento, ou com um determinado desejo, vontade, etc.

PERGUNTA 10 – Pode ser, então, que ao desenvolver uma relação educativa que não se baseie apenas na dimensão cognitiva, o professor esteja incorrendo em uma secundarização, ruptura ou limitação na especificidade de seu papel de professor? Em quais sentidos?

SÔNIA KRAMER: É interessante que esta pergunta está na negativa, ou seja, uma relação educativa que não se baseie na dimensão cognitiva, se baseia em outras coisas. Como eu já respondi que para mim são três as dimensões da vida humana, então, deveriam ser três as dimensões da Pedagogia. Uma que está voltada para cognição, para o conhecimento, para a razão; outra, para a arte, a estética e a outra para valores éticos. Constituindo-se um trabalho de complementaridade, de interações, como é esse agir ético com as crianças?

Dizendo que, ao contrário, se basear somente na dimensão cognitiva, é que eu acho que nós estamos secundarizando o que é do processo humano mais amplo, - não somos só corpo e mente - e mesmo que fossemos não seria o mais importante. Essa dicotomia que existe, acho que o papel da escola, é o papel do livro, de contar histórias para as crianças. Eu não conto história, nem falo de literatura, nem com os pequeninhos nem com os adultos, a literatura tem essa dimensão da cultura, da arte, da estética, eu quero formar esses pequeninhos. Da mesma maneira que eu proporciono espaços com areia para que ela aprenda a andar! Sempre que nós nos

baseamos em pressupostos teóricos, nós estamos intervindo, eu acho que restringir-se a dimensão cognitiva é provocar uma secundarização.

Entendo que existe produção teórica que nos ajuda a não trabalhar nessa dicotomia, pois aqui, de novo, lidamos com uma dicotomia, ou se trabalha a dimensão cognitiva, ou se trabalha a dimensão estética e cultural. Considero que temos exemplos em nosso país que nos mostram ser perfeitamente possível conciliar essas dimensões.

PERGUNTA 11- No livro *Infância, educação e direitos humanos*, escrito juntamente com Luiz Bazílio, você propõe o direito à experiência cultural para crianças, jovens e adultos, aliado ao direito de rir e brincar (Kramer, 2003, p.105). Você considera que a inclusão desta dimensão do prazer, acarretaria uma secundarização do significado social e histórico da brincadeira na formação e desenvolvimento da criança?

SÔNIA KRAMER: Não. A brincadeira como experiência de cultura, mais do que a dimensão do prazer é a dimensão da história. A brincadeira é a experiência da cultura (teatro, arte, jogo), dá a possibilidade de expressar os sentimentos, inclusive o sofrimento, ou seja modos de vida vividas como não prazer, a dança, a literatura, o teatro, as histórias, etc. Todas essas experiências culturais possibilitam a criança criar e mudar a sua própria história. É a possibilidade de ressignificar a história e redimensioná-la a seu modo.

PERGUNTA 12- Em sua proposta educativa, diretividade e emancipação poderiam caminhar juntas?

SÔNIA KRAMER: Claro que sim! Elas devem caminhar juntas. A escola tem uma responsabilidade social e assegura o acesso ao conhecimento, o acesso a uma possibilidade de educar para a liberdade, para essa questão é importante ver as contribuições de Lúria e Adorno. Como organizar os sistemas escolares com maior participação; como esse conhecimento pode se voltar para a emancipação e liberdade contra a barbárie e violência. Diretividade e emancipação devem sim ser pensadas juntas! Podemos incluir na democratização das políticas da Educação Infantil, democratização da leitura e da escrita.

PERGUNTA 13: Quais referências teóricas você indicaria para auxiliar uma maior compreensão de pesquisadores, professores e estudiosos interessados nos estudos da infância e da educação?

SÔNIA KRAMER: Para citar alguns autores, por exemplo, a perspectiva do Vygotsky, do Wallon, partem do entendimento de que o conhecimento se dá a partir das relações sociais, ou seja, da troca e da interação entre os sujeitos, onde o outro é parte do meu processo de conhecimento.

Posso também citar autores que são minhas referências para pensar a educação: Bakhtin que destaca que o ser humano se constitui na linguagem, Walter Benjamin que enfatiza que é a consciência que constitui o outro, podemos citar também Adorno, Lúria, Paulo Freire, Cestin Freinet. Temos também os autores que tem ampliado os estudos a partir da Sociologia da Infância: William Corsaro, Regine Sirota, Manuel Sarmiento.

E sobretudo, as contribuições da literatura, as contribuições de escritores e poetas como Carlos Drummond de Andrade, Clarice Lispector, a cineasta Agrieka Holland do *Jardim Secreto*. Todos esses autores nos ensinam que a criança não é só cognição. Como a literatura, outros campos de conhecimento têm nos mostrado exatamente que não devemos dividir o adulto em cognição e o resto. O resto nos interessa muito, pois a cognição não tem evitado a violência.