



**CRIANÇAS E SEUS COMEÇOS:
DETALHES PEDAGÓGICOS DA CHEGADA AO ENSINO FUNDAMENTAL**

Márcia Vilma Murillo¹-EDUCAR-SE

GE: Arte, Cultura e Infância.

Resumo

Buscando discutir e refletir acerca da chegada das crianças ao Ensino Fundamental, bem como a aceleração que estas tem sofrido em virtude de um encurtamento da infância em prol de uma alfabetização mercantil e pretensiosa, apresento, portanto, um breve histórico de quem é esta criança, sua(s) infância(s), contextualizando este período de transição que o Ensino Fundamental tem passado desde o ano de 2006 (Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos de duração, instituindo a matrícula de crianças de seis anos de idade na primeira série do novo nível de ensino) e suas implicações no cotidiano das crianças pequenas, recém chegadas da Educação Infantil, neste outro espaço escolar. Além de discutir questões pertinentes a esta entrada antecipada das crianças, também discute a necessidade de uma ampliação na discussão acerca desta ruptura drástica a que são submetidas, desta transição acelerada, precipitada e repentina que a criança vive, assim que deixa a Educação Infantil em busca da premissa básica do novo nível que está iniciando – o Fundamental: aprender a ler e escrever. Baseado em estudos realizados em torno da criança e

¹ Professora da Escola de Educação Básica Educar-se. Mestre em Educação pelo PPGEDU/UNISC. E-mail: marciamurillo@gmail.com. Integrante do grupo de pesquisa LINCe – Linguagens, cultura e educação - UNISC.

da infância, a partir da leitura em Gaston Bachelard – de criança potente, plural – em Walter Benjamin – de criança colecionadora – e Jorge Larrosa – de experiência. Estes entrelaçamentos passaram a nortear o interesse de estudos como pedagoga ao apontarem para questões vivenciadas em meu cotidiano de professora de crianças pequenas. A interlocução e aproximação destes conceitos a um percurso de estudo, possibilitaram a ampliação das experiências e vivências cotidianas como professora dos Anos Iniciais, especificamente de uma turma de 1º ano. Reflexão e estudo este que possibilitaram a problematização cada vez maior acerca dos começos do humano no mundo, em momentos distintos ao longo de sua vida. Considerar que começar-se nas experiências mundanas é também a possibilidade de irromper tudo aquilo que está dado: a cada novo começar da criança nasce uma novidade. Para tanto, se coloca como desafios: a ampliação do debate, a respeito da articulação entre os diferentes níveis de ensino, a discussão de uma educação para a infância que não simplifique as experiências das mesmas e, por fim, que a Escola Fundamental possa se tornar cada vez maior, plural e diversa.

Palavras-chave: Infância, Criança, Começos, Alfabetização, Experiências.

INTRODUÇÃO

Os estudos realizados em torno da criança e da infância, entrelaçados aos conceitos de Gaston Bachelard, Walter Benjamin, Jorge Larrosa e outros, são parte desta caminhada que transformou o modo como passei interrogar e conceber esta criança que habita este mundo. Modo este que tem relação direta com minhas escolhas, percursos, minhas pesquisas. Somente a partir da relação estabelecida entre o que li, vivi e refleti, que foi possível uma transformação nas concepções de infância, criança e cotidiano escolar, para com um pensamento enraizado pedagogizado que habita o ser professora. Como dizia Larrosa (2009, p.32) que *“el sujeto de la experiencia, ese sujeto que hemos caracterizado ya como abierto, vulnerable, sensible y ex/puesto, es también un sujeto singular que se abre a la experiencia desde su propia singularidad. No es nunca sujeto genérico, o un sujeto posicional”*.

Embasada nestes conceitos, apresento aqui a discussão acerca de um tema que mesmo que de certa forma seja muito antigo em nosso país, se torna muito recente e atual, tendo em vista as transformações ocorridas no sistema educacional brasileiro.

Trazendo nesta escrita um embasamento nos estudos realizados em torno da criança e da infância, a partir da leitura em Gaston Bachelard – de criança potente, plural – em Walter Benjamin – de criança colecionadora – e Jorge Larrosa – de experiência, busco problematizar

um campo a ser constituído acerca desta chegada das crianças de 6 anos ao Ensino Fundamental, ou, como muitos deles se referem, a escola “grande”.

Trajetória de pesquisa que passou a mobilizar e encantar-me na busca de cada vez mais conhecer, observar e indagar as infâncias, a criança. Entrelaçamentos que passaram a nortear este olhar atento, esta acolhida atenta, nesta caminhada de estudos como pedagoga, ao apontarem para questões vivenciadas neste cotidiano de professora de crianças pequenas.

A interlocução e aproximação destes conceitos a um percurso de estudo, possibilitaram a ampliação das experiências e vivências cotidianas enquanto professora dos Anos Iniciais, especificamente de uma turma de 1º ano. Turma que faz parte do Ensino Fundamental, o qual, desde o ano de 2006, passou de oito para nove anos de duração, antecipando a entrada das crianças, fazendo com que estes deixem a Educação Infantil um ano mais cedo. Chegada das crianças que merece nossa atenção, preciosismo e cuidado para com a formação dos educadores, pois tem a ver com suas aprendizagens iniciais. Espaço para reflexão principalmente no ano que se comemora uma década desta implementação e que, diálogos, discussões e atenção para este momento importante da vida da criança, ainda são praticamente inexistentes. Para tanto, algumas ideias iniciais permeiam esta escrita.

Pensar nos começos que todo ser humano passa em diferentes momentos ao longo de sua vida, é algo que fascina. Fascina pois, considerar que começar-se nas experiências mundanas é também a possibilidade de irromper com tudo aquilo que está dado: a cada novo começar da criança nasce uma novidade, que, segundo Arendt (2010, p. 219-226) é a possibilidade de realizar algo inédito.

JUSTIFICATIVA

Por volta dos anos de 2005/2006, a ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos, assim como a inserção das crianças de 6 anos no 1º ano dos Anos Iniciais, tem provocado muitas inquietações, tanto para os profissionais da Educação Infantil quanto para os professores do Ensino Fundamental, especificamente os professores dos dois primeiros anos deste nível. Especificamente no que tange a atenção para as políticas e práticas pedagógicas e toda adequação à nova faixa-etária das crianças que chegam mais novas a um novo espaço, a um novo nível de ensino. A contribuição deste estudo está em constituir argumentos que possibilitem considerar esta criança em sua experiência de mundo cotidiano, a partir de sua vivência específica.

Tal discussão se torna necessária tendo em vista a anemia de discussões, debates na própria escola. Entendendo que a alfabetização não seja apenas um processo, nem um apanhado de metodologias, muito menos um período estanque. Mas sim, um processo amplo, potente e significativo na vida de todos, crianças, professores e familiares.

Muito mais do que compreender que as duas etapas são distintas entre si, mas acima de tudo, potencializar modos de co-existência e possibilidades de convergência, de ligação, portanto, de encontro entre os níveis, ampliando cada vez mais nosso olhar para a transição entre os períodos. Tornando assim, o debate ainda mais latente. Níveis distintos, unidos pela criança que por eles transita.

Portanto, este estudo prima pela observação primordial deste percurso vivido pela criança: como significa e re-significa este percurso, sem enaltecer práticas certas ou erradas, mas sim, fazer emergir as contradições, enfrentando os paradoxos e padrões naturalizados como positivos para a vida na escola desta criança.

OBJETIVOS

Diante do exposto, no qual não apresento uma pergunta a ser respondida, mas sim, questões a serem pensadas, se considerarmos a criança e suas especificidades. Acima de qualquer metodologia, ou meta a ser alcançada, proponho, portanto, uma questão a ser perseguida como percurso, como experiência narrativa de pensamento, de continuidade, buscando a aproximação entre a pedagogia e a filosofia.

Fazer emergir questões muitas vezes naturalizadas, esquecidas, ou negligenciadas, que acabam reduzindo a forma como professores concebem a criança recém-chegada da Educação Infantil, assim como “metas” a serem alcançadas neste primeiro ano de escolarização, se torna uma das premissas principais desta escrit. Problematizar, observar e acompanhar este percurso de crianças pequenas: seus começos-fins-recomeços, a partir de momentos de trocas-rupturas-passagens, compreendendo, acima de tudo, as narrativas e experiências das crianças, professores e famílias.

REFERENCIAL TEÓRICO

Com a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, bem como com a entrada das crianças um ano mais cedo no 1º ano do Ensino Fundamental, emerge a necessidade de nos questionarmos sobre esta transição que é, na sua grande maioria,

acelerada, precipitada e repentina na vida da criança, deixando a Educação Infantil em busca da premissa básica do novo nível que está iniciando – o Fundamental: aprender a ler e escrever.

Quais os cuidados que estamos privilegiando neste período de transição?

Esta transição cuidadosa é considerada? Discutida entre professores, tanto da educação Infantil, como do Ensino Fundamental?

Existe efetivamente mais tempo para que as crianças sejam alfabetizadas, ou melhor, apresentadas ao mundo da leitura e da escrita?

Que alfabetização é esta? Apenas para a aquisição da leitura e da escrita? Existem outras alfabetizações no humano? Estamos privilegiando uma alfabetização maior/plural?

Quais são os obstáculos pedagógicos que condicionam o modo como olhamos para uma criança na Educação Infantil e que, na simples virada de ano, é esquecida e reduzida a tempo acelerado, pressão social e narrativas de mundo condicionantes?

Portanto, caminhar aqui se torna fundamental. Pensar e discutir temáticas emergentes na esteira deste novo modelo organizacional da educação brasileira que já completa praticamente uma década.

Historicamente, a idade de sete anos sempre foi considerada como um marco, uma “regra” a entrada das crianças a escola fundamental. Tal regra era instituída tendo em vista uma organização baseada na tradição de se “dividir a infância em três períodos: infância, do nascimento aos 7 anos; puerícia, dos 7 aos 12 anos para meninas, e dos 7 aos 14 para meninos, e adolescência, dos 12 ou 14 até os 21” (HEYWOOD, 2004, p. 26).

Com o passar dos tempos, bem como com as modificações nas formas de compreender os processos de aprendizagem da criança, especificamente no Brasil, desde o ano de 2006, o E.F. foi ampliado, tendo como argumentos embasados em algumas premissas fundamentais, dentre elas a ampliação do direito à educação para crianças de seis anos de idade. Mesmo que se tinha consciência de que parte das crianças de classe média ou alta já se encontravam na escola com esta idade. Advogou-se a favor de que, principalmente as crianças de classes menos favorecidas seriam amplamente privilegiadas com esta alteração, já que não acessavam esta escola. Outro argumento latente na época também dizia respeito ao processo de alfabetização que seria um espaço maior para alfabetizar as crianças, garantindo assim, maior qualidade e tempo a este processo, qualificando assim, a entrada desta criança no E.F.

Com a lei promulgada, as escolas tiveram um período de estudos, bem como de adequação ao novo modelo de organização do Ensino Fundamental. Muitos materiais bibliográficos foram encaminhados as escolas, bem como rodas de conversa em diferentes

segmentos – escolas, círculos de pais e mestres, sindicatos, ... – os quais serviriam para o embasamento teórico e ao empoderamento desta nova forma de funcionamento da escola. Principalmente a ideia primeira era a de ampliar o tempo que a criança tinha para ser alfabetizada, passando de um para dois anos. Com isto, logicamente, o Ensino Fundamental, haveria de ser amplamente reformulado em sua estrutura acadêmica curricular.

No entanto, passada uma década desta modificação, o que se percebeu, na grande maioria das escolas, foi uma ampliação do E.F. tendo como foco o incremento de uma nova série, o 9º ano e a alfabetização passou a ser cada vez mais acelerada e encurtada. Processo traduzido neste texto como uma ruptura drástica na vida desta criança – alfabetizar toma a forma de uma premissa primordial, a qual precisa ser cumprida num primeiro ano, sob duras penas a esta criança, sendo sacrificada por escolhas mercantis e capitalista, abrindo espaço para, em muitos casos, uma aprendizagem repetitiva e mecânica.

Numa era onde premissas triviais, socialmente conhecidas são reafirmadas a cada instante, “tempo é dinheiro”, por exemplo, acabamos “preparando” um mundo acelerado e entregando este lugar para as crianças. Que, por conseguinte, acabam chegando a um mundo que lhes cobra este ser e estar muito rapidamente: nasce num mundo astuto e acelerado. Mal nasceu, mal cresceu, já precisa dar conta de encontrar-se neste mundo que carrega consigo seus significados, simbologias e combinados sociais. “Antecipar muitas vezes é perder tempo e não ganhar tempo” (CRAIDY; BARBOSA, 2011, p.35)

Mesmo que entrem com seis anos completos - até 31 de março do ano corrente - neste “novo” E.F., esta criança vem perdendo seu espaço cada vez mais abruptamente. Com a ideia de prepará-las com exímio embasamento, para estarem “fortes” para sua nova jornada na “escola grande”, as crianças precisam romper com práticas cotidianas de escola infantil em prol de uma preparação acelerada: cadernos, letras, temas, dentre outras tantas atividades para suprir esta formação. Desenham muito rápido, amassam o barro muito rápido, falam muito rápido, brincam muito rápido. Talvez reflexo de tudo o que tenham vivido na preocupação de serem “bem” formados.

Viver esta ansiedade pela busca de um modelo de aluno ideal, ou pronto para a nova fase, torna-as reféns de um modelo social que faz com que vivam algo que não faz parte de seu tempo, deixando de viverem o tempo *‘aion* – segundo Heráclito, citado por Walter Kohan (2008, n.p.), o tempo que não é medido, quantificado, apenas vivido em sua plenitude e intensidade, assim é a criança, seja de 2 ou de 6 anos. Acaba por ser interpelada, interrompida em seu fazer e no seu ser. Sua experiência no mundo é drasticamente alterada.

Experiência a partir de sua origem do latim *experiri*, justamente com o sentido de provar/experimentar, sentir, é tratada por ele a partir da substituição do par teoria/prática pelo par experiência/sentido, por isso a definição de ser aquilo que nos passa, nos toca, nos faz outro (LARROSA, 2002, p.21).

Experienciar para colecionar. Colecionar repertórios, vivências, momentos, aprendizagens, experienciar para que, segundo Benjamin (2006, p.933) a criança possa “enfeitiçar as coisas como se fosse tocá-las com uma vara mágica, de modo que elas subitamente se petrificam, enquanto as percorre um último estremecimento“, isto é colecionar.

Ao considerarmos que a pressa pela aceleração está cada vez mais presente na escola da infância, como na escola fundamental, estamos desconsiderando que a esta criança precisa de seu tempo preservado: o tempo do brincar, o tempo da pintura, o tempo do mover-se, entre tantos outros tempos. As aprendizagens maiores, plurais, acontecerão também nas “perdas de tempo”, nos momentos sem “lucratividade” aparente de um modelo de educação bancária. Neste tempo, uma pergunta há que ser feita: O que permanece desta experiência na criança? Não há novidade sem permanência. Para Bachelard (1988, p.182), “o mundo é constituído pelo conjunto de nossas admirações. Admira primeiro, depois compreenderás”. Somente com este respeito a este tempo teremos o tempo de admirar e se encantar com outras aprendizagens, muitas vezes negligenciadas, roubadas, diria Skliar (2014, p.178). É na elegia do menos, do calmo, do ritmo menor que se guarda a possibilidade de repetir, “a criança recria essa experiência, começa sempre tudo de novo, desde o início” (BENJAMIN, 1985, p. 253). Somente assim, conseguiremos fazer com que crianças troquem de nível de ensino como uma metamorfose, e não como uma drástica ruptura.

Ao chegarem a este novo momento, carregam angústias e muitas certezas deste novo espaço. Todas construídas a partir das verdades ditas, narradas, as quais, constituem mundos. Talvez, um dos maiores desafios postos para a criança, grande ou pequena, seja o de narrar² um mundo que se apresenta a este humano que acaba de chegar. Narrar as diferentes formas que aqui podemos habitar este mundo. Narrar sobre como é estar aqui. Narrar para que cada um, no seu limite vivencial de entendimento, consiga constituir as suas próprias narrativas. Não se trata de apenas transmitir ideias, concepções, mas sim, de produzir espaços de experiências com a linguagem.

² Conceito de narrar a partir da ideia do recontar, o que é inventar. “A realidade nunca é a realidade é sempre uma criação do que posso ver, do que vivi.” (MÈLICH, 2009, p. 84).

No Brasil, algumas pesquisas sinalizam um processo de entrave neste período de saídas e chegadas, onde a criança deixa a Educação Infantil e chega a Escola Fundamental, conforme destacam alguns autores (Castanheira, 1991; Machado, 2007; Motta, 2010; Sant'Ana, Assis, 2003; Wild, 2009). Talvez um dos entraves esteja localizado na forma como este espaço é organizado, a partir de uma lógica baseada num maior controle corporal e no desenvolvimento de atividades com caráter repetitivo. Premissas que imperam neste cotidiano. Sem mencionar a exacerbada valorização das áreas do conhecimento, em detrimento deste olhar para a criança.

Escola, numa grande maioria, mais dura, fechada, com foco no rendimento/acúmulo de competências e com uma arquitetura – espaço - dimensionado para garantir, na maioria dos casos, a formação de um aluno atento e produtivo. Ainda há que ser ampliado o debate acerca deste modelo de escola que, primeiramente acredita num aprendizado linear e quantificado.

O aprendizado não ocorre de forma linear, determinada e determinista, em estágios progressivos e previsíveis; pelo contrário, é construído por meio de avanços simultâneos, paralisações e ‘recuos’ que tomam diversas direções. (RINALDI, 2012, p. 237).

Mas uma das questões que gera maior tensão diz respeito ao lugar que esta alfabetização e/ou letramento ocupam nesta escola, nestas famílias. O grande ponto a ser destacado refere-se não a alfabetização, ou aos métodos utilizados pelas escolas, muito menos o que se ensina as crianças, mas sim, o modo como se compreende e concebe esta criança.

A educação vem sendo tratada, mais e mais, como uma mercadoria individual e como uma mercadoria individual e como metáfora para as mudanças que a escola tem passado, de espaço ou fórum público para negócio privado, uma atividade que compete no mercado para vender seus produtos – educação e cuidado. Os pais se transformaram em consumidores autônomos calculistas, que fundamentam os cálculos individualistas em conceitos administrativos, tais como bens em oferta, qualidade, excelência e resultados. A escola fica reduzida a um local de prática técnica, a ser avaliada de acordo com sua capacidade de reproduzir conhecimento e identidade e de atingir critérios uniformes e consistentes. A escola é transformada numa tecnologia de normatização. (RINALDI, 2012, p. 21).

A caminhada dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental está pautada na ideia primeira de letramento, compreendido aqui na construção da leitura e escrita, além das operações matemáticas básicas. Em consonância as DCNEIS³, este momento de chegada da criança a

³ Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, esta etapa do Ensino Fundamental.

escola é tido como um processo contínuo de habilidades e competências que acompanharão o estudante ao longo de sua vida escolar.

Muitos estudos destacam a importância do letramento, tais como os estudos de Magda Soares, Sônia Kraemer e Ana Teberoski, assim como, para práticas inovadoras e modernas para a alfabetização das crianças. O que proponho não é desprezar toda esta caminhada de pesquisas focadas, na grande maioria das vezes na alfabetização/letramento da criança para leitura e escrita. Mas sim, potencializar ações e práticas cotidianas em prol de um respeito ainda maior para com a criança e sua infância, deixando de lado o aceleração e encurtamento deste processo na entrada do E.F. Especificamente nesta chegada, nesta entrada, espaço cheio de marcas e sentidos, que poderia ser um espaço do meio, um espaço de metamorfose, onde a criança chega de um universo rico, intenso, amplo e diverso, para, drasticamente, ser introduzida num mundo rapidamente adulto, sobrecarregado de tarefas e responsabilidades.

Segundo Jean Qvortrup (2011, p. 204-205), sociólogo dinamarquês, na sociedade moderna existem duas características que definem as faces da infância, uma de ordem prática e a outra na esfera legal:

primeiramente uma, relacionada à prática, principalmente à escolarização das crianças ou, em termos mais gerais, à institucionalização das crianças; o que pode significar uma situação de confinamento até o final da infância, que coincidiria, então, com o final da escolarização compulsória. Em segundo lugar, em termos legais, o lugar da criança como menor – um lugar que é dado pelo grupo dominante correspondente, os adultos. Em nenhum desses casos nós precisamos ter idades fixadas em termos biológicos, mas definições determinadas socialmente.

Além de chegarem a este novo espaço, chegam a ele carregados literalmente de ideias, conceitos, formas de encarar a sua “nova escola”, recheados de preconceitos, estigmas e formatos deste ser “aluno” sem mesmo antes terem sido. Vivenciam este período de transição entre a Educação Infantil ao 1º ano, de forma colonizadora: a melhor forma de se portar, o que devo e não devo saber, o que e como se deve ser neste momento. Tudo o que passou, fica esquecido e a partir de agora, a criança não é mais criança, pois “agora sim é sério”, “acabou a brincadeira”. Narrativas de um aluno, narrativas de uma escola, narrativas de um percurso ainda não vivido por seu ator mais do que principal: a criança. Como será para uma criança viver o que ainda não foi vivido?

Tais narrativas acabam interferindo no que as crianças aprendem e no como aprendem a constituir seus começos no mundo. Já que as transformações das práticas sempre serão produto de nossas concepções sobre o que pensamos. Para Benjamin (1993), as narrativas, o

modo como contamos das/e sobre as coisas é um *palco de ideias*, onde as “ideias possuem um recinto próprio: a linguagem” (BENJAMIN, 1992, p.177).

Para tanto, este talvez seja um dos maiores desafios postos para a criança, seja esta grande ou pequena, seja o de narrar um mundo que se apresenta a este humano que acaba de chegar. Narrar as diferentes formas que podemos habitar este mundo. Narrar sobre como é estar aqui. Narrar para que cada um, no seu limite vivencial de entendimento, consiga constituir as suas próprias narrativas. Não se trata de apenas transmitir ideias, concepções, mas sim, de produzir espaços de experiências com a linguagem. Não é porque o humano nasce num mundo que já foi começado que não possa ser interpretado pela criança, para Rilke (apud BÁRCENA, 2001, p.2), é preciso “renegociar” o que é narrado.

Von Foerster (1996) e Bárcena (2001, p.4) também acreditam que ao narrar este novo começo, a criança aprende a nomeá-lo de novo, acabando por romper com tudo o que aqui está posto, demarcado, delimitado, por fim, a linguagem do adulto. É, portanto, possibilitar a criança um “rebatizar” todos os novos começos. Interrogar o enigma destes começos, colocar o pensamento em movimento acerca destas questões e, principalmente, destacarmos o silêncio que existe em torno delas.

Portanto, se faz necessário uma ampliação para estas e tantas outras questões que envolvem a transição que submetemos as crianças. A interrogação que necessitamos fazer não é apenas a que habitualmente nos deparamos – se alfabetiza, ou não se alfabetiza na Educação Infantil/1ºano, por exemplo, mas sim, como se alfabetiza: qual a relevância/sentido desta alfabetização para a criança. Para muito além de uma decodificação de letras e números, em prol da construção de uma escrita e leitura, mas sim, em busca de uma espera. De uma espera paciente, calma e segura, que possibilite a criança viver este momento com plenitude e profundidade. De uma espera confiante, aquela que é capaz alfabetizar sem pressões estigmatizadas em modelos previamente delimitados. Já dizia Mia Couto (2011, p. 117), “quem vive num labirinto, tem fome de caminhos”, redimensionar algumas práticas cotidianas escolares se torna necessário.

A pesquisa no campo da educação, especificamente nos estudos relacionados a infância, tem nos mostrado cada vez mais sobre o protagonismo das crianças no cotidiano da convivência entre adultos e crianças e crianças e crianças. Um escrito de uma lei, de um parecer, frente a um país continental, é sempre um texto redutor. Acaba não privilegiando a tudo e a todos. Justamente por isso o convite é para uma virada de olhar. Para uma ampliação de nosso modo de olhar para nossas certezas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para tanto, finalizo este breve ensaio sobre a disponibilidade do ser educador frente a questões consideradas “normais” dentro da escola. Transformações das práticas sempre serão produto das nossas concepções sobre o que pensamos.

Que possamos ter sempre em vista o ser na sua integralidade, que essa transição possa ir ao encontro da criança, contemplando a sua inteireza e suas linguagens, numa escola que procure saber sobre seus percursos de vida e, com ela, experienciar o que é o humano numa escola cada vez mais acolhedora, afetiva e integral, com um projeto e proposta de trabalho competente, reflexivo, pensado para as crianças, demonstrando assim, a alegria e o compromisso de estar com crianças em seus começos.

Mas sobretudo, que as experiências das crianças sejam respeitadas, ampliadas e não reduzidas pois, segundo Bachelard (apud JEAN, 1989, p.107) “*simplificar é sacrificar. É o equivalente inverso da explicação que, por sua vez, não teme a prolixidade*”. Portanto, propor uma nova forma de se conceber esta escola fundamental, maior, plural e diversa, construindo maior relação tempo/espço mais evidenciada entre os níveis, possibilitando as crianças a ampliação de seus repertórios de vida, ou, como dizia Gaston Bachelard, na constituição de suas reservas de entusiasmos.

Pesquisar a infância então se torna o mote desta proposta. Mesmo que pesquisar a infância, assim como diz Skliar (2012) não seja um tema, mas sim, um “transbordamento de questões”.

O mundo deve às crianças alguns gestos que lhes foram subtraídos. Gestos corporais, gestos de atenção, gestos de ficção e gestos de linguagem. Já não é mais o caso de contentarmo-nos com não interromper. Há algo mais: distender e alargar o tempo das crianças. Se houvesse que dizê-lo uma única frase: a tarefa de educar as crianças consiste em fazer durar a infância todo o tempo possível. Deter-se com elas em um corpo que não sabe de divisões nem de regiões de privilégio; deter-se com elas em uma ficção de tradições, travessias e experiências; deter-se com elas em uma linguagem que quer brincar de linguagem. (SKLIAR, 2014, p.178).

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BÁRCENA, Fernando. A aprendizagem do novo: reflexões sobre a tragédia do começo. In: **Seminário Internacional de Educação de Campinas: a escola como centro do processo pedagógico**. 2001. Campinas. Anais Eletrônicos. Disponível em http://www.campinas.sp.gov.br/smenet/seminario/seminario_pronto_fernandobarcelona.htm

BENJAMIN, Walter. Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem humana. In: **Sobre Arte, Técnica Linguagem e Política**. Lisboa: Antropos, 1992, p177-196.

_____. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006

_____. Obras escolhidas II. Rua de mão única. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995, 3ª reimpressão, 2000.

CASTANHEIRA, Maria L. **Entrada na escola, saída da escrita**. Belo Horizonte, 1991.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano?: e outras intervenções**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CRAIDY, Carmem Maria; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Ingresso obrigatório no ensino fundamental aos 6 anos – falsa solução para um falso problema. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll et al. *A infância no ensino fundamental de 9 anos*. Porto Alegre: Penso, 2011.

FOERSTER, Heinz von. Visão e Conhecimento: disfunções de segunda ordem. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes médicas, 1996.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

JEAN, Georges. Bachelard, la infancia y la pedagogía. México: Fondo de Cultura Económica, 1989.

KOHAN, Walter O. 2008. Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, Caxambu, 2004. Anais... Caxambu, ANPEd. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te_walter_kohan.pdf. Acesso em: 26/08/2008.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, vol. 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr, 2002.

LARROSA, Jorge. **Alteridad y educacion**. In: Experiencia y alteridad em educacion. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2009.

MACHADO, M. R. **A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: “O que dizem as crianças?”**. Vitória, 2007. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo.

MÈLICH, Joan-Carles. Antropologia de la situación – Uma perspectiva narrativa. In: **Experiencia y alteridade em educacion**. Org. Carlos Skliar e Jorge Larrosa. Argentina: Homo sapiens Ediciones, 2009.

MOTTA, F. M. N. **De crianças a alunos**: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. Rio de Janeiro, 2010.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social". **Pro-Posições**, abr. 2011a, vol.22, no.1, p.199-211. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000100015&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 dez. 2011.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SANT'ANA, R. B.; ASSIS, D. A. R. **Tempo e espaço na série inicial do ensino fundamental**. Trabalho apresentado III CONGRESSO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA – XII SIC SEMANA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA. CDROM: ISSN 1808-1681, São João del-Rei, 2003.

SKLIAR, Carlos. As interrupções no corpo, a atenção, a ficção e a linguagem da infância. In: XAVIER, Ingrid M.; KOHAN, Walter O. (Orgs). **Filosofar**: aprender e ensinar. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

WILD, J. V. **Na primeira série aos seis anos**: as experiências das crianças/alunas e da professora/pesquisadora no ambiente escolar. São Paulo, 2009.