



A INFÂNCIA NO CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS DE SEIS ANOS

Larissa Monique de Souza Almeida Ribeiro¹
Luiz Artur dos Santos Cestari²

INTRODUÇÃO

Este resumo é resultado de uma pesquisa de Mestrado que reflete sobre algumas modificações colocadas às escolas a partir da política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, que inclui a criança de seis anos e reorganiza os tempos e os espaços escolares através de uma proposta sugerida para o currículo e coloca em pauta a discussão da infância na escola.

O Ensino Fundamental de Nove Anos é uma política pública que justifica a entrada desta criança na referida modalidade escolar, com a perspectiva de assegurar que ela tenha um tempo mais longo de convívio escolar e com mais oportunidades de aprender. Sendo assim, a opção pela faixa etária dos 6 aos 14 anos para o Ensino Fundamental de Nove Anos muda a organização do espaço escolar e o tempo de vida da criança. Estas modificações ganham destaque na escola e a lógica escolar precisou ser repensada (BRASIL, 2006).

Portanto, a partir da concepção das crianças de seis anos, a pesquisa objetivou acompanhar a infância nos movimentos curriculares numa turma de 1º ano numa escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental situada no município de Jequié, na Bahia, após o processo de implantação e implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos.

Como aporte teórico, utilizamos a filosofia da diferença, inspirada principalmente em Gilles Deleuze, que pauta seus princípios na imanência, fugindo de toda representação, do semelhante, para pensar a partir da lógica da multiplicidade e do rizoma, que abrem possibilidades à invenção da vida.

O trabalho debate o lugar da infância nas instituições escolares, geralmente

1 Professora substituta na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus XII - Guanambi. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Vitória da Conquista. Endereço eletrônico: lmsalmeida@uneb.br

2 Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente é Professor Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) – Brasil. Endereço eletrônico: lacestari@hotmail.com



marcada por uma concepção linear e cronológica. Compreende a importância de pensar a infância como uma condição de experiência marcada por encontros, que por conseguinte está atrelada a uma novo entendimento sobre a temporalidade. Na relação intensiva com o tempo, que escapa à medida, a infância é pensada como devir, como potência de experimentar o novo (KOHAN, 2004, 2005, 2010).

Argumenta que é pelo currículo que são instituídos modos de vida às crianças, sendo necessária a discussão sobre as ordenações e rotinas, mas também acerca das multiplicidades dos rizomas e das movências com o currículo *rizomático* *movente*, currículo esse que não está localizado no documento prescrito, mas que é construído como diferença (CORAZZA, 2001, 2002; PARAÍSO 2002, 2010; e DELEUZE; GUATTARI, 1995).

METODOLOGIA

O aporte metodológico está inspirado na pesquisa cartográfica, que, estrategicamente, possibilita acompanhar um processo construtivo sempre em movimentação, percebendo-o como transitório e com múltiplas possibilidades (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2014; DELEUZE; GUATTARI, 1995). Esta pesquisa é um mapa com múltiplas entradas nas quais é possível transitar livremente. A inspiração na cartografia nos lança a novas leituras, a novas conversas com os sujeitos que escrevem conosco esse texto, potencializando o que as crianças pensam sobre a escola, os professores, os currículos, a própria infância.

A pesquisa foi realizada no município de Jequié, na Bahia, com uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental no Centro Educacional Senador João Calmon, que tem uma média de 22 alunos. O João Calmon é uma escola pública municipal situada no Mandacaru, bairro periférico de Jequié, com seis turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que totalizam 298 alunos, e seis professores. Ouvindo, conversando, sentindo e produzindo com os sujeitos praticantes, as crianças, movimentos foram realizados com a ajuda dos dispositivos de pesquisa, o diário de campo, as conversas e as oficinas de criação de histórias.

Utilizamos a conversa como dispositivo de pesquisa, pois para Deleuze e Parnet (1998), em uma conversa não há palavras próprias, sem donos; sempre é possível haver substituições. Uma conversa pode ser um encontro, um devir. Encontro de pessoas, movimentos, ideias, acontecimentos. Encontrar é achar, capturar, mas não há um método específico para isto, a não ser uma longa preparação. A potencialidade das conversas está



justamente na nãoobrigatoriedade do que dizer, como dizer; está na abertura proferida pela liberdade de expressar-se sem opções demarcadas de onde se quer chegar.

Outro dispositivo utilizado para mapear a pesquisa foi o diário de campo. Uma prática preciosa para a cartografia é a escrita nele ou no caderno de anotações. Ela colabora na produção dos dados e pode transformar as observações e frases na experiência de campo em conhecimento e modos de fazer. São registradas tanto informações objetivas quanto impressões que emergem no encontro com o campo (KASTRUP, 2014).

Nos encontros com os alunos do 1º ano buscamos, a partir das oficinas de criação de histórias, convidá-los a dialogar sobre o currículo da escola. Por meio dessa proposta, foi possível disparar processos de diferenciação e tentar criar novas formas de relação com o espaço e o tempo escolares, pois elas buscavam instigar processos de produção de sentido para o espaço escolar e as possibilidades de compreender os modos de ser criança que porventura a escola oferece. Estamos falando de encontros, de devir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na proposta do Ensino Fundamental de Nove Anos não estão descritas estas andanças. Junto com os documentos, há intensidades nos movimentos; há possibilidade de encontros que não podem ser paralisados pelas práticas engessadas, pelas rotinas cristalizantes, pelo tempo cronometrado, pois as crianças deslizam entre; caminham pulsando o novo.

A entrada da criança de seis anos propõe um diálogo entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, entre o lúdico e a escolarização, entre a aprendizagem e o desejo. *“Lá tinha muitos brinquedos para brincar antes do recreio”*, esta fala de uma criança chama nossa atenção para pensarmos em como o currículo do 1º ano tem sido construído, focado na maioria das vezes em conteúdos em que o saber está articulado a metodologias de produção da leitura e da escrita. As crianças realizam movimentos na sala de aula na tentativa de escapar, fugir e experienciar outros momentos.

Pelas pistas mapeadas é possível compreender que o recreio é o espaço em que o lúdico aparece na escola. As crianças indicam que brincam no recreio e está na brincadeira a possibilidade de conhecer, de experimentar, de criar outros espaços da escola. *“Aqui a gente só brinca quando a pró deixa. Mas é mais no recreio”*. Esta fala das crianças demonstra que a brincadeira está restrita ao espaço do recreio, mas elas não se cansam de brincar,



correr e inventar brincadeiras durante a meia hora que lhe é dada durante o turno.

As crianças sinalizam o brincar como possibilidade de vida, mostram que existe uma vida colorida e cheia de flores, que anseiam pelas brincadeiras na infância. A vida pode ser impulsionada por essa energia radiante, viva e sincera da criança. Compreendemos que, quando as crianças falam e fomentam a brincadeira como potência da vida, estão imprimindo um desejo de viver a intensidade da infância num tempo *aión*, que permite o movimento, a conexão por rizomas, a fluidez. “*A sala precisa de outros brinquedos: caminhão, carrinhos e boneca*”. As crianças estão desejando uma sala de aula colorida, lúdica e brincante. Elas, assim, vão movendo o currículo. Elas apontam saídas para a sua construção.

As crianças estão pulsando por outros espaços de aprendizagem na escola. “*Eu sinto falta de ter judô e capoeira nas brincadeiras*”. Elas sinalizam uma forte relação com o movimento, a corporeidade, a potência de exercitar e compor com o corpo. É fundamental que as invenções curriculares levem em consideração a relevância dessas atividades para a formação integral das crianças, possibilitando que haja o encontro com vários signos.

“*E aí, vai ser pra hoje fazer essa atividade, Jaqueline? Até Tainá já fez*”, “*Não é hora de brincar! Tem dia e horário de brincar, a Pró não deixa na sexta?*”. Como o tempo é assumido na escola? As crianças demonstram que a forma comum de pensar o tempo e que é transmitida na escola, é o tempo *chrónos*, aquele que é passível de ser contado e que traz rotinas. Ela é marcada por uma concepção linear do tempo. A orientação educacional é baseada no relógio, nos calendários, critérios que regulam a organização da escola. Cronometra-se a duração da aula, o tempo do recreio. É o tempo marcado nos relógios. Mas, a aprendizagem é um fluxo, um labirinto, não mais um círculo, portanto um movimento rizomático.

CONCLUSÕES

As falas das crianças nos apontam que o espaço do brincar e a adequação do tempo de aprendizagem precisam ser repensados e ressignificados. A infância aparece atrelada a brincadeiras, brinquedos, pátio, recreio, merenda, carrinhos, bonecas, esconde-esconde, *polícialadrão*, pega-pega e dever. Ao compor com as crianças, é possível sentir a alegria em estarem na escola, principalmente nas atividades lúdicas. Existe, assim, a possibilidade de um encontro em que os alunos falam, discutem e apontam suas composições, para que o



currículo do Ensino Fundamental seja movente e rizomático. A diferença nesta discussão ajuda na abertura, no deslize desta infância no currículo. A criança desliza, arrisca, vive aberta ao devir. No desejo dela, uma escola aberta, colorida, movente e rizomática. A imagem do pensamento para a escola é assim expressa: “*A minha escola é comum, como todas, sem nenhuma diferença. Com brincadeiras, diversão, sempre ganhando presentes...*”.

Palavras- chave: Crianças de seis anos. Currículo. Ensino Fundamental de Nove Anos. Infância.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei 11.274, 06 de fevereiro de 2006. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. Currículos alternativos/oficiais: o(s) risco(s) do hibridismo. **Revista Brasileira de Educação**. Brasília, n. 17, p. 100-114, maio/jun/jul/ago., 2001.

_____. Noologia do currículo: vagamundo, o problemático, e assentado, o resolvido. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, n. 27, p. 131-142, jul./dez., 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia**. Vol. I Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro:34, 1995.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulinas, 2014. p. 32-51.

KOHAN, Walter Omar. Não há verdade sem alteridade. A propósito de “Devir-criança da filosofia: infância da educação”. In: KOHAN, Walter Omar. (Org.). **Devir-criança da filosofia: Infância da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 7-13.



____. **Infância**. Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

____. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter Omar (org.) **Lugares da infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.40, n.140, p. 587-604, maio/ago. 2010.

____. Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26. **Programa e resumos**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2002. p.204

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA Lilian da. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulinas, 2014.